

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

MATHEUS SILVA SOUZA

**ACESSIBILIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS CONTÁBEIS: um estudo na Universidade Federal de Uberlândia**

UBERLÂNDIA-MG

2022

MATHEUS SILVA SOUZA

**ACESSIBILIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS CONTÁBEIS: um estudo na Universidade Federal de Uberlândia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Área de concentração: Controladoria

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marli Auxiliadora da Silva

UBERLÂNDIA-MG

2022



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------|-----------------------|---------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Ciências Contábeis | | | | |
| Defesa de: | Dissertação de Mestrado Acadêmico, número 117 - PPGCC | | | | |
| Data: | 29 de agosto de 2022 | Hora de início: | 14:00 h | Hora de encerramento: | 16:30 h |
| Matrícula do Discente: | 12012CCT020 | | | | |
| Nome do Discente: | Matheus Silva Souza | | | | |
| Título do Trabalho: | ACESSIBILIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia | | | | |
| Área de concentração: | Contabilidade e Controladoria | | | | |
| Linha de pesquisa: | Controladoria | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | PPGCC05 - Educação Contábil | | | | |

Reuniu-se virtualmente, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, assim composta: Professores(as) Doutores(as) Gilberto José Miranda (UFU), Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (UFU), Flaviano Costa - UFPR e Marli Auxiliadora da Silva, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Marli Auxiliadora da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

APROVADO

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente

ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marli Auxiliadora da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2022, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gilberto José Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2022, às 17:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/09/2022, às 15:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flaviano Costa, Usuário Externo**, em 12/09/2022, às 09:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3786085** e o código CRC **C35FA5BB**.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S729a Souza, Matheus Silva, 1997-
2022 Acessibilidade no processo de inclusão na graduação em Ciências Contábeis [recurso eletrônico] : um estudo na Universidade Federal de Uberlândia / Matheus Silva Souza. - 2022.

Orientadora: Marli Auxiliadora da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5069>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Contabilidade. I. Silva, Marli Auxiliadora da, 1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. III. Título.

CDU: 657

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder a graça de concluir com êxito mais essa etapa da minha vida. Pela força a mim concedida em todos os momentos difíceis ao longo dessa jornada. Por ter me agraciado com saúde, sabedoria e discernimento.

À minha mãe Cassiana Maria Silva, meu padrasto Leles Laurenço Sabino, que considero como pai, por terem me dado todo o apoio e pela paciência que tiveram quanto às noites em claro. Aos meus irmãos Rone Alves de Souza Júnior e Daniel Silva Sabino. Aos meus avós maternos Francisca Moura da Silva e Manoel Braz da Silva, que com sua simplicidade me ensinaram a aproveitar cada momento da vida. À minha avó Maria José de Jesus Sabino e meu avô Pedro Roque Sabino.

À minha namorada Lívia Oliveira Xavier Silva que esteve comigo durante todo esse percurso, por ouvir as minhas queixas, compreender as minhas inquietações e por me manter a acreditar que tudo daria certo.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Marli Auxiliadora da Silva por todo o seu apoio, dedicação, paciência e compreensão. Por todo conhecimento compartilhado. Aprendi muito e tenho certeza de que irei apreender cada vez mais com seus ensinamentos. Na pessoa dela agradeço aos membros e membra de minha banca de qualificação e defesa por toda a dedicação em contribuir com o aprimoramento desse trabalho.

À intérprete de Libras Luzimara Lelis Ribeiro, primeiramente pela amizade, e em especial pela sua disponibilização em acompanhar as alunas surdas, participantes desta pesquisa, nas entrevistas para coleta de dados. Na oportunidade, agradeço também à Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Depae) pela disponibilização da intérprete de Libras em uma das entrevistas realizadas e pelas experiências oportunizadas e vivenciadas por mim enquanto monitor.

À Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, vulgo Cida Satto, por ter me acolhido como monitor e seu orientando na graduação, pelo aprendizado comigo compartilhado e por ser uma das inspirações para esse tema. Também agradeço às professoras doutoras Renata Mendes de Oliveira e Erika Monteiro de Souza e Savi.

Ao meu primo Mateus Oliveira Silva e minha amiga Christiane Maria Arantes Vieira que me acompanharam nessa jornada. Quero também, em especial, agradecer à Alessandra Vieira Cunha Marques, Lis Daiana Bessa Taveira, Mayra Martins e Thaynara Quixabeira Oliveira pela parceria. Na oportunidade, agradeço aos demais companheiros de turma do

mestrado no Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis (PPGCC) da Universidade Federal de Uberlândia.

Agradeço aos meus padrinhos Francisca Vânia de Oliveira Silva e Moacir José da Silva pelas orações e por me apoiarem. A todos os meus familiares, sogra, tios, cunhados e primos, amigos e colegas.

Por fim, agradeço aos meus professores do PPGCC que contribuíram para a minha formação com seus ensinamentos e a todos os participantes desta pesquisa pela atenção, disponibilidade e colaboração.

RESUMO

O acesso à educação das pessoas com deficiência no Brasil se deu inicialmente a partir da criação de institutos especializados em meados do século XIX. Na educação básica, esse acesso só foi assegurado na metade do século XX, a princípio em salas separadas dos demais alunos. Na medida em que os discentes com deficiência concluíram a educação no ensino regular, a demanda pelo acesso ao ensino superior por esse público aumentou. No entanto, barreiras diversas como a falta de acessibilidade, de recursos institucionais, necessidade de capacitação docente, entre outras, limitam a permanência e conclusão do ensino superior às pessoas com deficiência, e, por isso, a eliminação dessas barreiras é essencial para o sucesso acadêmico de discentes com deficiência, bem como para a garantia de direitos fundamentais como a educação, mantendo-se, dessa forma a justiça social (RAWLS, 1997). Ao se analisar a inclusão por meio das lentes das dimensões da acessibilidade (SASSAKI, 2009), busca-se identificar, como a acessibilidade, nas suas diferentes dimensões, é promovida e percebida nos cursos de Ciências Contábeis e na Universidade Federal de Uberlândia. A discussão foi realizada mediante o uso de uma abordagem qualitativa, e por meio da técnica de análise de conteúdo, buscou-se interpretar e atribuir significados aos termos e expressões usadas por um *corpus* investigado em relação à acessibilidade no processo de inclusão nos cursos de graduação em Ciências Contábeis ofertados pela Universidade Federal de Uberlândia. As categorias, objetos de análise, compreenderam a inclusão educacional; as dimensões da acessibilidade [arquitetônica, instrumental, comunicacional, metodológica, atitudinal, e programática]; desafios, conquistas e dificuldades da inclusão. Os resultados sugerem que as políticas públicas desempenharam um papel muito importante para a oportunização do acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior. Entretanto, os discentes com deficiência do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, relataram dificuldades durante o seu percurso formativo, em relação às dimensões de acessibilidade, destacando entre elas a sinalização irregular do piso tátil, estacionamento sem calçamento, elevadores com defeito, dificuldades de acesso ao auditório, necessidade de equipamentos de acessibilidade instrumental, dificuldades em atender a demanda por intérprete de Libras, indisponibilidade de guia-intérprete para alunos com deficiência visual, e ausência de material e acervo bibliográfico em língua de sinais ou em braile, a necessidade de formação do corpo docente, uso de termos técnicos que dificultam a compreensão de alunos surdos, e atitudes capacitistas no espaço universitário, falha de comunicação entre a direção, coordenação, Depae e discente quanto a matrícula e declaração de deficiência. Portanto, a efetivação da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino superior perpassa por diversos fatores - implantação de políticas públicas, aplicação de recursos e promoção da acessibilidade em suas dimensões.

Palavras-chaves: Inclusão. Dimensões da acessibilidade. Ensino Superior. Ciências Contábeis.

ABSTRACT

Access to education for people with disabilities in Brazil began with the creation of specialized institutes in the mid-19th century. In basic education, this access was only ensured in the mid-twentieth century, at first in separate classrooms from other students. As students with disabilities completed their education in regular education, the demand for access to higher education by this public increased. However, various barriers - lack of accessibility, lack of institutional resources, and need for teacher training - limit the guarantee of access, permanence, and completion of higher education for people with disabilities, and therefore the elimination of these barriers is essential for successful academic of students with disabilities, as well as for the guarantee of fundamental rights such as education, maintaining, thus social justice (RAWLS, 1997). When analyzing inclusion through the lens of accessibility dimensions (SASSAKI, 2009), we seek to identify how accessibility, in its different dimensions, is promoted [and perceived] in Accounting Sciences courses and at the Federal University of Uberlândia. The discussion was held through the use of a qualitative approach, and through the technique of content analysis, we sought to interpret and assign meanings to the terms and expressions used by a corpus investigated by 29 (twenty-nine) participants of this research, about accessibility in the process of inclusion in undergraduate courses in Accounting offered by the Federal University of Uberlândia. The categories, objects of analysis, comprised educational inclusion; the dimensions of accessibility [architectural, instrumental, communicational, methodological, attitudinal, and programmatic]; challenges, achievements and difficulties of inclusion. The results suggest that public policies played a very important role in providing access to people with disability to higher education. However, students with disabilities enrolled in the Accounting Sciences at the Federal University of Uberlândia reported difficulties during its formative path, regarding the different dimensions of accessibility, highlighting among them irregular signage on the tactile floor, unpaved parking, defective elevators, difficulties in accessing the auditorium, need for equipment of instrumental accessibility, difficulties in meeting the demand for a Libras interpreter, unavailability of guide-interpreter for students with visual impairments, and absence of material and bibliographic collection in sign language or Braille, the need to train to teach, use of terms technicians that make it difficult for deaf students to understand and disability discrimination attitudes in the space university, failure of communication between the direction, coordination, Depae, and student, regarding registration and declaration of disability. Therefore, the effectiveness of inclusive education for students with disabilities in higher education involves several factors - implementation of public policies, application of resources, and promotion of accessibility in its dimensions.

Keywords: Inclusion. Dimensions of accessibility. Higher education. Accounting Sciences.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Nuvem de palavras com os termos gerais de todas as entrevistas | 49 |
| Figura 2 – Nuvem de palavras da categoria educação inclusiva | 50 |
| Figura 3 – Nuvem de palavras da categoria acessibilidade programática | 60 |
| Figura 4 – Nuvem de palavras da categoria acessibilidade arquitetônica | 63 |
| Figura 5 – Nuvem de palavras categoria acessibilidade instrumental..... | 67 |
| Figura 6 – Nuvem de palavras da categoria acessibilidade comunicacional..... | 69 |
| Figura 7 – Nuvem de palavras da categoria acessibilidade metodológica | 76 |
| Figura 8 – Nuvem de palavras da categoria acessibilidade atitudinal..... | 87 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Documentos oficiais que tratam sobre os direitos das pessoas com deficiência no contexto da educação..... | 27 |
| Quadro 2 – Práticas inclusivas conforme a dimensão de acessibilidade..... | 33 |
| Quadro 3 - Quantitativo de alunos com deficiência que estavam cursando o ensino superior em 2019, por categoria administrativa e organização acadêmica | 38 |
| Quadro 4 - Distribuição dos alunos com deficiência que estavam cursando o ensino superior em universidades públicas em 2019 por categoria administrativa | 38 |
| Quadro 5 – Cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais da região Sudeste..... | 39 |
| Quadro 6 – Alunos com deficiência nos cursos de Ciências Contábeis da região Sudeste..... | 40 |
| Quadro 7 – Matriz de amarração | 45 |
| Quadro 8 – Quantitativo de alunos por campi, tipo de deficiência e técnica de coleta de dados | 46 |
| Quadro 9 - Quantitativo de pesquisados..... | 47 |
| Quadro 10 – Corpus da pesquisa por campus, função e instrumento de coleta analisado | 48 |
| Quadro 11 – Distribuição de nós por categoria | 48 |

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| RESUMO..... | 7 |
| ABSTRACT | 8 |
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 Contextualização..... | 13 |
| 1.2 Problema de pesquisa e objetivos | 18 |
| 1.3 Delimitação do estudo | 19 |
| 1.4 Relevância e contribuições | 20 |
| 1.5 Estrutura do trabalho..... | 22 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 23 |
| 2.1 Teoria da Justiça de Rawls..... | 23 |
| 2.2 Educação inclusiva: da concepção histórica às políticas públicas brasileiras | 24 |
| 2.3 Sobre as dimensões da acessibilidade..... | 31 |
| 2.4 Estudos correlatos: inclusão no ensino superior de Ciências Contábeis | 35 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 37 |
| 3.1 Caracterização do estudo | 37 |
| 3.2 Identificação do corpus da investigação | 37 |
| 3.3 Técnicas de coleta de dados | 42 |
| 3.4 Técnicas de análise de dados | 44 |
| 4 ANÁLISE DE RESULTADOS..... | 46 |
| 4.1 Caracterização e refinamento do corpus investigado..... | 46 |
| 4.2 Identificação e codificação dos ‘nós’ | 48 |
| 4.3 Categoria educação inclusiva..... | 50 |
| 4.4 Acessibilidade programática | 59 |
| 4.5 Acessibilidade arquitetônica | 61 |
| 4.6 Acessibilidade instrumental | 67 |
| 4.7 Acessibilidade comunicacional..... | 68 |
| 4.8 Acessibilidade metodológica | 75 |
| 4.9 Acessibilidade atitudinal..... | 86 |
| 4.10 Conquistas, dificuldades e desafios | 91 |
| REFERÊNCIAS | 101 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES..... | 111 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------|------------|
| APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES | 117 |
| APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR ACADÊMICO..... | 119 |
| APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORAS DA DEPAE | 122 |
| APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORES DE CURSO | 125 |
| APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTES | 128 |
| APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DISCENTES..... | 132 |
| ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 135 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Historicamente, e de forma global, até o século XIX as pessoas com deficiência eram privadas de qualquer forma de escolarização, sendo excluídas do sistema educacional. O atendimento educacional aos alunos com deficiências por meio da educação especial tem início em meados do século XX, mas de forma segregada em escolas especiais. A partir da década de 1970, a pessoa com deficiência é integrada ao sistema regular de ensino, porém com atendimento realizado em salas exclusivas; e ainda de forma não inclusiva visto que não eram quaisquer pessoas com deficiências a serem inseridas nas escolas comuns. Na busca por um ambiente de aprendizado igualitário e participativo a todos os alunos, com vistas à superação de barreiras, surge na década de 1990 o modelo de educação inclusiva (DIAS, 2016; HEHIR *et al*, 2016), em um cenário de defesa pela educação inclusiva, em decorrência dos movimentos¹ sociais e políticos das pessoas com deficiência, principalmente.

No Brasil, de forma similar ao que acontecia em nível mundial, não existia qualquer forma de escolarização de pessoas com deficiência (PERON; MICHELS, 2015), sendo que as primeiras iniciativas de educação especial ocorreram em meados do século XIX, a partir da criação de institutos voltados ao atendimento às pessoas com deficiência como, por exemplo, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos de 1857.

Após, já no século XX, estabeleceram-se as escolas especiais para crianças com deficiência mental - atualmente reconhecida como deficiência intelectual - em redes paralelas ao ensino público, devido à omissão do Estado. A educação especial representou um avanço para a época e foi introduzida principalmente por iniciativa do Instituto Pestalozzi, que em 1926 começou o atendimento a pessoas com deficiência intelectual, e depois, em 1954, pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) no apoio às pessoas com deficiência intelectual ou múltipla. Antes, predominava a fase da negligência marcada pela exclusão da pessoa com deficiência do sistema educacional.

Na década de 1960, a partir da consolidação dos estudos sobre a deficiência (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009), cresceu o movimento de reivindicação de direitos e a luta das

¹ No Brasil, Maior (2017, p. 31) afirma que “A fase heroica do movimento das pessoas com deficiência coincide com a abertura política, quando reunidas em Brasília em 1980, as associações construíram a pauta comum de reivindicações de seus direitos”. Nascia, segundo a autora, a partir desse 1º Encontro Nacional, o sentimento de pertencimento a um grupo com problemas coletivos e, portanto, as batalhas e as conquistas deveriam visar ao espaço público.

peças com deficiência para serem reconhecidas como protagonistas de suas vidas, surgindo como explica Maior (2017), o modelo social de deficiência em contraposição ao modelo meramente biológico. Com isso, reconhecia-se que “[...] as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas, contando com os suportes sociais que se fizeram necessários” (MAIOR, 2017, p. 31). Nessa perspectiva, é na década de 1970 que se observa o crescimento da consciência quanto ao contraste entre instituições tradicionais para atendimento e associações de pessoas com deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010), elevadas ao protagonismo e à emancipação.

A consciência política resultaria no movimento [político] de pessoas com deficiência, cujas reivindicações começariam, de fato, a serem reconhecidas a partir da década de 1980, dada a atuação das representações no processo que culminou na Constituição de 1988. Como resultado das discussões, não se permitiu uma cidadania separada para as pessoas com deficiência e sim a inserção dos seus direitos nos diversos capítulos da Constituição Federal de 1988, conforme desejo dos ativistas do movimento (MAIOR, 2017). A proteção e integração social das pessoas com deficiência é direito constitucional, a partir do entendimento de que todos são iguais perante a lei (BRASIL, 1988).

Em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e com a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 alterada posteriormente, em 2013, pela Lei nº 12.796, assegurou ser dever do Estado o atendimento escolar especializado às pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, porém de forma preferencial na educação básica (BRASIL, 1996, 2013a). Necessário destacar que foram alterados diversos parágrafos da LDB, mas em específico o parágrafo 4º, inciso III. Se antes a redação tratava do “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais², preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 1), agora é determinado o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013a, p. 1).

Em decorrência do processo iniciado na década de 1960, esse modelo explicativo sobre como a educação especial deveria ser praticada leva à etapa de integração que culminou na

² Terminologia utilizada para se referir ao conjunto de estudantes - crianças e jovens - tradicionalmente marginalizados que necessitem de apoio educacional especializado, tais como, as com deficiência e superdotadas, de rua ou de grupos minoritários (MENDES, 2017). É importante observar que o termo não se restringe às pessoas com deficiência.

inserção e atendimento especializado aos educandos com deficiência em salas exclusivas no sistema regular de ensino e não mais em escolas especiais (HEHIR *et al*, 2016). A educação às pessoas com deficiência, promovida inicialmente na educação básica foi depois ampliada ao ensino superior, sendo que a primeira iniciativa oficial se deu a partir da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída em 1999, por meio do Decreto nº 3.298, que estabeleceu a obrigatoriedade de adaptação de provas nos processos seletivos das Instituições de Ensino Superior (IES), apoios necessários e tempo adicional, conforme as características da deficiência (BRASIL, 1999).

Não obstante os movimentos sociais e as políticas públicas, o modelo inclusivo enfrenta desafios que precisam ser superados a fim de possibilitar e facilitar a acessibilidade, e conseqüentemente a transposição de dificuldades que representam as barreiras para a efetiva participação de pessoas nos vários âmbitos da vida social e educacional. A fim de possibilitar a acessibilidade, políticas públicas foram necessárias para que as IES pudessem acolher os discentes com deficiência. Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 3.284, que prevê a acessibilidade, por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e instrumentais (BRASIL, 2003).

Em 2005, foi lançado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)³, visando a criação de núcleos de acessibilidade, e por meio dos recursos repassados a projetos selecionados, as IES deveriam propor ações que garantissem o acesso, a integração das pessoas com deficiência no contexto acadêmico e a eliminação de barreiras (BRASIL, 2013b). As políticas públicas que tratam da acessibilidade de pessoas com deficiências ao ensino superior, minimamente, buscaram assegurar a igualdade de oportunidades educacionais àqueles que concluíam seus estudos iniciais (MORIÑA, 2016), instituindo-se dessa forma o modelo social de deficiência em detrimento do modelo médico, em que a deficiência é tida como uma doença que deve ser corrigida por meio de tratamento médico (LONGMORE, 1987).

No modelo social a deficiência é determinada pela forma com que a sociedade responde às necessidades das pessoas com deficiência (CESAREI, 2008). Dessa forma, é preciso eliminar

³ “O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Ifes. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC”. (MEC, 2018, p. 1).

as barreiras para que as pessoas possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 2003). Nesse sentido, entendemos que para o enfrentamento e superação das barreiras, a inclusão de pessoas com deficiência deve ser analisada por meio das lentes das dimensões da acessibilidade, que Sasaki (2009) classifica em: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras na elaboração e utilização dos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade em relação às pessoas com deficiência).

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

Quanto ao acesso ao ensino superior, o Censo da Educação Superior indica que de 2009 a 2019, o número de matrículas de alunos com deficiência saltou de 20.530 para 48.520, ou seja, um aumento de 136,34% (INEP, 2009, 2019). Entretanto, a garantia de acesso sem a efetivação da acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem não assegura a permanência, e muito menos a conclusão dos estudos por pessoas com deficiência (SANTOS, 2018). Pesquisas que investigaram o processo de inclusão no ensino superior apresentam resultados convergentes quanto à existência de muitos desafios a serem enfrentados e superados, como a necessidade de adaptação dos currículos, das metodologias de ensino, das atividades avaliativas, dos planos de ensino (MORIÑA, 2016; KENDALL, 2016; PERERA-RODRÍGUEZ; DÍEZ, 2017). Outras questões abordadas pela literatura referem-se, por exemplo, à ausência de intérprete de línguas de sinais, os preconceitos por parte dos colegas, a falta de auxílio financeiro, como também a necessidade de formação dos professores

(CHIWARDIRE; VINCENT, 2019; POKER; VALENTIN; CARLA, 2018; STRNADOVÁ; HÁJKOVÁ; KVĚTOŇOVÁ, 2015; TEIXEIRA *et al.*, 2021).

No ensino de Ciências Contábeis a temática também tem sido investigada, e no tocante à verificação das ações práticas realizadas pelas IES, no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica, comunicacional, o acesso aos sistemas de informação, materiais didáticos e recursos pedagógicos cita-se o estudo de Carmo, Miranda e Bifi (2011). A identificação das ações inclusivas pedagógicas com foco na preparação dos docentes, constituição de equipes de apoio, fornecimento de materiais didáticos e outros recursos instrucionais aos discentes com deficiência também foi objeto de estudo de Carmo *et al.* (2011). Os achados de ambos os estudos apontam a formação docente, a disponibilização de recursos didáticos e pedagógicos e a fragilidade de equipes de apoio como barreiras à inclusão.

Embora os estudos retro mencionados tenham discutido algumas das dimensões da acessibilidade, diferem da proposta desta pesquisa que tem como temática a discussão da inclusão, por meio das seis dimensões de acessibilidade apresentadas por Sasaki (2009), sob o olhar dos partícipes envolvidos no processo educativo. Os partícipes do processo educativo, nesta investigação, são os discentes com deficiência, os docentes que ministram aulas a esses discentes, coordenadores de curso e diretores de unidades acadêmicas, bem como os coordenadores da Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Depae) na universidade. Possíveis tensionamentos poderão ser confirmados nas falas dos envolvidos sobre o processo de inclusão. Ademais, a pesquisa permitirá conhecer impedimentos, dificuldades e obstáculos, bem como desafios já vivenciados e, possivelmente a vivenciar, se permanecerem desconhecidos ou sem ações para a resolutividade. É relevante uma pesquisa que apresente as opiniões da maioria dos sujeitos acerca das ações inclusivas porventura instituídas, sendo o campo de investigação o ensino superior de Ciências Contábeis, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) nos *campi* Santa Mônica e Pontal.

A inclusão no ensino superior é um fenômeno recente. O direito à educação especial está assegurado na LDB nº 9.394/1996 que prevê o atendimento educacional especializado, com recursos pedagógicos específicos para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996), contudo, foi a partir da nº Lei 13.409/2016, que se tornou obrigatória a reserva de vagas para o ingresso de alunos com deficiência nas escolas técnicas e nas instituições de ensino superior federais (BRASIL, 2016). Há, portanto um amplo escopo temático a ser explorado, principalmente no âmbito do ensino da contabilidade, visto que esse é um tema marginal a essa área do conhecimento.

As pesquisas de Ciências Contábeis se concentram, em sua maioria, em temas relativos à contabilidade financeira, gestão empresarial e organizacional, auditoria e mercados de capitais. Temáticas relacionadas ao ensino da contabilidade, formação de professores, formação profissional da área contábil e metodologias de ensino-aprendizagem ainda são pouco exploradas, principalmente no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior de Ciências Contábeis. Ademais, além do crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior como já mencionado, números recentes do Censo da Educação Superior (INEP, 2019) evidenciaram em seus microdados que esses alunos se concentram, em sua maioria, nas universidades públicas quando considerada a organização acadêmica [universidade, centro universitário, faculdade e instituto federal] em conjunto com a categoria administrativa [pública, privada e especial].

Quanto ao curso de Ciências Contábeis os dados do Censo da Educação Superior também apontaram que é o quinto curso brasileiro em número de matrículas de alunos com deficiência (INEP, 2019), o que resulta na necessidade de desenvolvimento de pesquisas que promovam a compreensão sobre como a temática relativa à inclusão e acessibilidade tem sido tratada no curso. É oportuno ressaltar, contudo, a pesquisa realizada para a composição da fundamentação teórica desta dissertação revelou que no contexto nacional são poucos os estudos nas ciências contábeis que se dedicaram a discutir o tema, e nenhum deles apresentou entre o *corpus* investigado os diferentes sujeitos envolvidos no processo de inclusão, especialmente os discentes com deficiência.

Evidencia-se, nesse sentido, uma lacuna a ser investigada, visto que se propõe a compreender como o processo de inclusão, e, por conseguinte a acessibilidade em suas dimensões – programática, arquitetônica, instrumental, comunicacional, metodológica e atitudinal – é percebida e vivenciada nos cursos de Ciências Contábeis. Justifica-se e torna-se relevante pesquisar sobre as práticas inclusivas nos processos de ensino da Contabilidade da Universidade Federal de Uberlândia.

1.2 Problema de pesquisa e objetivos

A partir da contextualização apresentada, e tendo como campo de investigação a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), busca-se responder à seguinte questão: como a acessibilidade, nas suas diferentes dimensões, é promovida [e percebida] nos cursos de Ciências Contábeis na Universidade Federal de Uberlândia? O objetivo geral consiste em identificar,

como a acessibilidade, nas suas diferentes dimensões, é promovida [e percebida] nos cursos de Ciências Contábeis na Universidade Federal de Uberlândia.

A fim de auxiliar na resposta ao questionamento da pesquisa e atingir o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender sobre o atendimento à acessibilidade programática nas políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência no contexto da educação superior brasileira;
- b) Identificar a percepção dos envolvidos no processo de inclusão da Universidade Federal de Uberlândia e dos cursos investigados acerca das dimensões arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais.
- c) Compreender, a partir das dimensões de acessibilidade, a percepção dos envolvidos sobre as conquistas obtidas, os desafios e as dificuldades enfrentadas para a inclusão na UFU e nos cursos de Ciências Contábeis.

1.3 Delimitação do estudo

A discussão proposta se circunscreve à temática acessibilidade no processo de inclusão no ensino superior, e se delimita, espacialmente, aos cursos de graduação em Ciências Contábeis na Universidade Federal de Uberlândia, ofertados nos *campi* Santa Mônica e Pontal. O *corpus* compreende diretores acadêmicos, coordenadores dos centros de acessibilidade, bem como coordenadores de curso, docentes e discentes com deficiência, lotados e matriculados, respectivamente, em ambos os cursos de Ciências Contábeis. Entende-se que essa delimitação espacial permitirá avaliar e discutir os desafios e as dificuldades inerentes às ações inclusivas, bem como as conquistas identificadas, pela maioria dos partícipes, no tocante ao processo de inclusão.

Como delimitação temporal, em específico quanto à necessidade de se identificar os discentes com deficiência no curso, o estudo restringiu o período de coleta de dados a estudantes matriculados nos anos de 2007 a 2021. Período este justificado devido à criação do Curso de Ciências Contábeis no *campus* Pontal, bem como, por se tratar do último ano letivo concluso, respectivamente. Ressalte-se que durante o período delimitado – 2007 a 2021 – o ensino presencial foi substituído pelo formato remoto – que ocorreu de 2020 até maio de 2022 – diante da pandemia de Covid-19. Nesse período, as atividades educacionais foram realizadas por meio de recursos tecnológicos com aulas síncronas efetuadas em plataformas de videoconferência

com conexão simultânea e em tempo real, e assíncronas, realizadas mediante o uso de vídeos, áudios, artigos, livros e demais atividades disponibilizadas aos alunos por meio de um ambiente virtual de aprendizagem. Esse formato de ensino-aprendizagem, ainda que temporário e mesmo que não seja objeto de estudo nesta pesquisa, possivelmente impactou as dimensões de acessibilidade, em especial a metodológica.

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

A delimitação conceitual está pautada nos princípios das seis dimensões da acessibilidade – programática, arquitetônica, instrumental, comunicacional, metodológica e atitudinal – no contexto educacional. A fim de ancorar a discussão sobre o atendimento à acessibilidade programática nas políticas que permeiam o processo de inclusão das pessoas com deficiência no contexto da educação superior, esta pesquisa também apresenta revisão de literatura acerca da educação inclusiva, perpassando pelo processo histórico das políticas públicas brasileiras.

1.4 Relevância e contribuições

O número de matrículas de alunos com deficiência de 2009 a 2019, conforme já contextualizado, aumentou em 136,34% (INEP, 2009, 2019). No entanto, ao se considerar que em 2010, conforme dados do último censo realizado, aproximadamente 24% da população era composta por pessoas com deficiência (IBGE, 2012), há um número expressivo de pessoas com deficiência (PcD) fora do contexto educacional, uma vez que o percentual de vagas ocupado por estudantes com deficiência no ensino superior, mesmo que em ascensão, ainda é relativamente baixo: em 2018, apenas 1,2% de matrículas eram de PcD (INEP, 2020).

A garantia do acesso ao ensino superior, ou a qualquer nível de ensino, sem a devida garantia das condições de acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem não assegura a permanência, muito menos a conclusão dos estudos de pessoas com deficiência. Entre os fatores que limitam a garantia de acesso, permanência e conclusão do ensino superior de PcD, Pieczkowski e Naujorks (2012) citam a falta de capacidade institucional, as dificuldades quanto à acessibilidade nas instalações arquitetônicas, disponibilidade de recursos e equipamentos,

bem como, a necessidade de capacitação docente no atendimento as necessidades dos alunos com deficiência. As pesquisas, de forma geral, apontam críticas quanto ao atendimento das dimensões da acessibilidade, sem, contudo, tratar das seis dimensões de forma conjunta, como propõe Sasaki (2009), justificando novos estudos acerca do assunto. É relevante, pois, uma pesquisa que apresente as opiniões da maioria dos sujeitos acerca das ações inclusivas porventura realizadas nos cursos de Ciências Contábeis.

A inclusão no ensino superior é uma temática que tem muito a ser explorada principalmente no âmbito do ensino da contabilidade, tendo em vista que poucos estudos discutem sobre o assunto (EMONG; ERON, 2016; HANAFIM *et al.*, 2007). Portanto, justifica-se e torna-se relevante pesquisar como a inclusão está inserida no processo de ensino da contabilidade, bem como, discutir sobre a existência de medidas que possibilitem a efetivação das políticas inclusivas na instituição e cursos objetos deste estudo, de forma a analisar não apenas a participação de estudantes com deficiência, mas também a promoção, de fato, de uma cultura inclusiva no tocante à formação do(a) profissional da contabilidade, a partir da percepção do *corpus* investigado.

Os resultados desta pesquisa serão de domínio público visto sua inserção, ao final, no repositório institucional do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Uberlândia, e entre seus benefícios, poderão possibilitar reflexões de modo a auxiliar na discussão dos avanços, das dificuldades, desafios e na identificação das ações a serem tomadas para a inclusão e acessibilidade na UFU e em seus cursos de Ciências Contábeis. Os achados também poderão ensejar a formulação de diagnóstico e apontar investimentos necessários em relação às ações práticas referentes à promoção das dimensões da acessibilidade.

Por meio da discussão sobre as dimensões metodológicas e pedagógicas, em específico, espera-se despertar o interesse dos docentes acerca da temática inclusão e fomentar a reflexão sobre a importância de uma formação que abarque os pressupostos da educação inclusiva, bem como, ao apontar as técnicas e estratégias de ensino realizadas pelos docentes que ministraram aulas a discentes com deficiência, espera-se incitar o debate sobre a necessidade de promover a acessibilidade nos processos de aprendizagem de forma igualitária, de modo que a equidade e justiça social, de fato, ocorram.

No contexto do programa de pós-graduação, ao qual este estudo se vincula, destaca-se sua adequação e contribuição à linha de Controladoria, que em seus eixos investigativos dedica-se às pesquisas em educação contábil e estudos com temáticas relacionadas à inclusão e acessibilidade. Entende-se que este trabalho, com temática inédita quando consideradas as investigações até então realizadas no programa de pós-graduação, contribuirá para o

fortalecimento de outras pesquisas relacionadas à inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência não apenas na graduação em Ciências Contábeis, mas a outros cursos ofertados pela Universidade Federal de Uberlândia.

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

1.5 Estrutura do trabalho

Esta dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos, além das referências e apêndices, sendo esta introdução o Capítulo 1. O Capítulo 2 apresenta os principais aspectos teóricos e conceituais que fundamentam as discussões. Primeiramente, trata-se da Teoria da Justiça de Rawls, seguida pela contextualização histórica da deficiência e dimensões da acessibilidade. No terceiro capítulo evidenciam-se as questões referentes aos aspectos metodológicos da pesquisa, no qual são apresentadas as informações quanto aos métodos de investigação utilizados, os procedimentos de coleta de dados, bem como as categorias e técnicas de análise das informações. Já no Capítulo 4, realiza-se a análise dos dados, a interpretação e discussão dos resultados obtidos. O último capítulo destina-se às principais conclusões, contribuições, limitações do estudo e sugestões para possíveis investigações futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Teoria da Justiça de Rawls

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

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

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

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

A educação, segundo Rawls (1999), promove o desenvolvimento e treinamento de habilidades e aptidões de um lado, e, de outro, o ensinamento cívico, constitucional e das virtudes, como meio para o sustento e senso de cooperação. O valor da educação está associado à promoção da autonomia individual e à redução das desigualdades sociais (ROHLING, 2016). Assim, a teoria da justiça de Rawls contribui para o embasamento desta pesquisa, visto que o oferecimento de oportunidades educacionais equitativas nos cursos de Ciências Contábeis deve contribuir para a redução das desigualdades e barreiras, permitindo aos indivíduos autonomia, capacitação e participação significativa na sociedade.

A questão da acessibilidade se constitui como um fator de justiça social e se articula com a teoria apresentada, a partir da concepção de justiça como equidade, que pressupõe condições de igualdades (RAWLS, 1997). A necessidade de uma educação inclusiva e de qualidade, na qual os discentes com deficiência tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e conclusão de seus cursos, é condição para a transformação das condições sociais ainda existentes, nas quais “termos como *excepcionais* e *portadores de necessidades especiais* [...] embora anacrônicos e incorretos, persistem na sociedade, particularmente por serem repetidos pela mídia” (MAIOR, 2017, p. 30).

No modelo social da deficiência, Sassaki (2003) afirma que cabe à sociedade eliminar todas as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais para que as pessoas possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Logo, se não forem oportunizadas condições de acessibilidade às pessoas com deficiência, no contexto educacional como se discute nesta pesquisa, não haverá equidade ou justiça social.

2.2 Educação inclusiva: da concepção histórica às políticas públicas brasileiras

Nessa seção faz-se uma síntese histórica da educação especial até esta se constituir como inclusiva, caracterizando as situações vividas pelas pessoas com deficiência. Na Antiguidade Clássica, período histórico-cultural entre o século VIII a.C. e o século V d.C., o contexto era de exclusão. Em meados do século XVI, as pessoas com deficiência vivenciavam a segregação. A integração, com início no século XIX, e por fim, na contemporaneidade, busca-se a inclusão a partir da década de 1990.

Na Idade Clássica as pessoas com deficiência não tinham nenhuma importância para a sociedade (MACKELPRANG; SALSGIVER, 1996), e de acordo com Aranha (2001, p. 161) “os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados”. De modo geral, na Antiguidade, a pessoa com deficiência era totalmente excluída pela sociedade por ser vista como inútil, um erro da natureza, um peso para a sociedade, sendo vítima de abandono e genocídio por não corresponder aos padrões valorizados na época (SANTOS, 2018).

Na Idade Média, do século V ao XV, elas eram vistas como seres imperfeitos, possuídos por um demônio, e por isso eram maltratadas e marginalizadas pela sociedade (MACKELPRANG; SALSGIVER, 1996). Entretanto, nesse mesmo período, ao serem reconhecidas como possuidoras de alma, passam a ser acolhidas em instituições de caridade (CAMPOS; PEDROSO; ROCHA, 2013). No século XVIII, destaca-se a origem do modelo médico, o qual equiparava a deficiência a um fenômeno biológico passível de intervenções médicas, objetivando a reabilitação do indivíduo (LONGMORE, 1987).

Como o modelo médico entende a deficiência como uma insuficiência biológica, uma condição causada por um déficit físico ou mental, as limitações dos indivíduos deveriam ser corrigidas ou curadas por meio de soluções médicas e compensatórias (EDNA, 2016). Decorrente do entendimento de que a deficiência era considerada como uma doença que deveria ser curada ou corrigida, assim, as pessoas eram direcionadas a instituições de tratamento como hospitais, manicômios, cárceres e orfanatos (EDNA, 2016; SANTOS, 2018). É, ao final do século XVIII, na Europa, que são realizados os primeiros atendimentos educacionais voltados as pessoas com deficiência visual e surdez. Nesse período, a deficiência passa a ser vista como um estado ou condição (CAMPOS; PEDROSO; ROCHA, 2013).

No século XIX, um modelo educacional voltado às pessoas com deficiência intelectual é proposto, a fim de melhorar suas capacidades funcionais (LONGMORE, 1987). Em meados do século XX, nos Estados Unidos, são registrados os primeiros movimentos da sociedade civil pelo reconhecimento e respeito às diferenças, bem como, pela defesa de que as pessoas com deficiência poderiam e deveriam participar da sociedade. Assim, nascem movimentos sociais em busca do reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania (MACKELPRANG; SALSGIVER, 1996; SANTOS, 2018), que iriam resultar em uma mudança da segregação para integração dos educandos com deficiência.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou

criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. (MENDES, 2006, p. 388).

A partir dos movimentos sociais realizados pela sociedade civil, ganha força o modelo social de deficiência, em que a pessoa com deficiência passa a ser detentora de direitos em vários aspectos da vida, tais como, escolar, formação profissional, trabalho e lazer. Diferente do modelo médico, o modelo social enfatiza o encargo que as barreiras impostas pela sociedade desempenham na vida do indivíduo, ou seja, as dificuldades são determinadas pela forma em que a sociedade responde às necessidades das pessoas com deficiência (CESAREI, 2008). Edna (2016) entende que no modelo social a deficiência é tida como uma desvantagem ou restrição de atividade causada pela forma como a sociedade contemporânea é organizada.

Por meio da sua organização, a sociedade contribui para a opressão e discriminação das pessoas, criando assim deficiência e exclusão (GIBSON, 2012; EMONG; ERON, 2016). Resultante desse entendimento, as pessoas são deficientes devido às condições sociais a elas impostas (BELL; CARL; SWART, 2016), ou seja, a deficiência é resultado da interação entre as condições de saúde (sensoriais, cognitivas, físicas e psicológicas) e os fatores contextuais (CLOUDER *et al.*, 2018). Por isso, e ainda conforme Clouder *et al.* (2018), é responsabilidade da sociedade criar condições de acessibilidade e remoção das barreiras que criam a desigualdade de condições entre as pessoas. Por conseguinte, as pessoas com deficiência como detentoras de direitos estando assegurado às mesmas o direito à educação.

No Brasil, o direito à educação é abordado inicialmente em 1961, na Lei nº 4.024 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao asseverar em sua redação o direito dos excepcionais à educação no sistema geral de educação, de forma a integrá-los na sociedade (BRASIL, 1961). Decorrente do modelo social de deficiência, as pessoas começam a ser integradas nas escolas regulares (EDNA, 2016), mas ainda com dificuldades de adaptação por parte das instituições de ensino em torna o ambiente universitário mais igualitário (DIAS, 2016), revelando que naquela época, em 1961, não havia uma preocupação com o atendimento às dimensões da acessibilidade, que Sasaki (2009) considera essenciais para o acesso de pessoas com deficiência e, por conseguinte para a equidade ou justiça social.

Necessário destacar que ao final da década de 1980 e início dos anos de 1990, enquanto nos Estados Unidos propunha-se um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência, nos países europeus ainda conservava-se a terminologia “integração” e a proposta de serviços seletivos (MENDES, 2006). Um avanço é proporcionado

pela Declaração de Salamanca, assinada em 1994, ao apontar que as instituições de ensino devem se adequar para que possam atender às necessidades dos alunos, a fim de satisfazê-las e combater atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994). É a partir desse período que a educação inclusiva passa a figurar em legislações e orientações legais. Portanto, a inclusão, entendida como o processo de adequação da sociedade e todas as suas esferas a fim de que sejam oferecidas oportunidades e condições dignas às pessoas com deficiência (CARMO *et al.*, 2011), surge a partir da década de 1990, quando, notadamente, o problema deixa de ser a pessoa com deficiência e passa a ser atribuído às estruturas, práticas e posturas que a impedem de exercer suas capacidades.

No Brasil, a ‘força’ dos movimentos sociais resultou em decisões políticas, visto o reconhecimento acerca da igualdade de direitos na Constituição Federal de 1988, que ao tratar sobre os direitos individuais e coletivos, afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p. 1). Logo, se a igualdade a todos, sem distinção, é prevista de forma legal, é extensiva à educação, mediante a oferta de condições plenas de acesso, deve ser praticada, defendida e ocorrer, inicialmente, na educação básica.

No Quadro 1 visualizam-se os dispositivos legais, que tratam sobre os direitos das pessoas com deficiência no contexto da educação no Brasil.

Quadro 1 - Documentos oficiais que tratam sobre os direitos das pessoas com deficiência no contexto da educação

| ANO | DISPOSITIVOS | DESCRIÇÃO |
|------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1961 | Lei nº 4.024 (LDB) | Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata sobre o direito dos excepcionais a educação no sistema geral de ensino. |
| 1971 | Lei nº 5.692 (LDB) | Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revoga a Lei nº 4.024/61 e prevê o atendimento especializado aos alunos com deficiência. |
| 1988 | Constituição Federal (CF/88), artigo 218. | Trata que a educação será efetivada mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. |
| 1989 | Lei nº 7.853 (Política Nacional de Integração) | Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sob a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. |
| 1994 | Declaração de Salamanca | Trata sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. |
| 1996 | Lei nº 9.394 (LDB) | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. |
| 2000 | Lei nº 10.098 | Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. |
| 2001 | Lei nº 10.172 | Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. |
| 2001 | Resolução CNE/CEB nº 2 | Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. |

| | | |
|------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2002 | Lei nº 10.436 | Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. |
| 2003 | Portaria MEC nº 3.284 | Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. |
| 2004 | Lei nº 10.845 | Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. |
| 2004 | Decreto nº 5.296 | Regulamenta as leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. |
| 2005 | Programa Incluir | Fundamenta a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior. |
| 2008 | Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva | Acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. |
| 2012 | Lei nº 12.764 | Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista |
| 2014 | Lei nº 13.005 | Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. |
| 2015 | Lei nº 13.146 | Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). |

Fonte: Adaptado de Souza (2019).

Conforme se observa pela descrição no Quadro 1, a LDB nº 5.692/1971, de forma análoga à versão anterior, Lei nº 4.024/1961, previa que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo (*sic*) com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, p. 1), e embora buscasse a integração desses alunos ao sistema regular de ensino, mantinha a segregação. Tendo em vista, que ambas as legislações não promoveram a organização de um sistema efetivo capaz de atender às necessidades educacionais especiais, acabaram, por reforçar, o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Com relação à Constituição Federal de 1988, resultante do período de redemocratização brasileira, estabelece-se o direito universal à educação em seu art. 205, sendo ela [a educação] responsabilidade do Estado, bem como institui como um dos princípios educacionais a igualdade de condições de acesso e permanência. Além disso, afirma ser dever do Estado a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, de forma prioritária no ensino regular (BRASIL, 1988).

Com relação à assistência social, a Constituição Federal de 1988 afirma ser objetivo “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária” (BRASIL, 1988, p. 95). Em 1989, a Lei nº 7.853 também estabeleceu

normas para a efetiva integração social das pessoas com deficiência, a fim de assegurar seus direitos individuais e sociais. A referida Lei ainda prevê que cabe ao poder público garantir às pessoas com deficiência os direitos básicos, tais como educação, trabalho, saúde, lazer, entre outros previstos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1989).

Quanto à educação, ficou estabelecido pela Lei nº 7.853/1989 a “inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa” (BRASIL, 1989, p. 1), bem como se instituiu que os alunos com deficiência deveriam dispor dos mesmos benefícios dos demais educandos, como material escolar, merenda e bolsas de estudo. Entretanto, ainda é reforçada a visão de que as pessoas com deficiência é que deveriam se adaptar à escola, visto a previsão da “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989, p. 1).

Apesar de assegurados direitos básicos como evidencia a discussão anterior, nota-se na redação dos documentos legais – Constituição Federal de 1988 e Lei nº 7.853/1989 – que a deficiência é reconhecida com algo extrínseco à pessoa, como pode ser visto nos termos “habilitação e reabilitação” e pela própria terminologia “portadores de deficiência”. A matrícula também só era prevista às pessoas que conseguissem se integrar à escola, permanecendo marginalizadas àquelas cuja deficiência não permitisse tal integração. Em 1994, a Declaração de Salamanca, marco internacional sobre a educação inclusiva, traz em sua redação o termo “pessoa com deficiência”. Representando 88 países e 25 organizações em assembleia, foi proclamado que os programas educacionais deveriam levar em consideração as especificidades, características e necessidades dos alunos com deficiência, pautando-se pela consideração e respeito à diversidade (UNESCO, 1994).

No campo das ciências sociais, a inclusão é definida como a disponibilização de oportunidades igualitárias as pessoas dentro da sociedade (MENDES, 2017). Por sua vez, a inclusão educacional diz respeito ao “fenômeno educativo acontece em vários contextos, tais como na família, na escola, na igreja, na comunidade, no trabalho, na comunidade” (MENDES, 2017, p. 68). Por outro lado, o termo educação inclusiva é entendida como o oferecimento de um ambiente educacional que promova a participação de todos os alunos, inclusive os com deficiência, no mesmo ambiente e com as mesmas oportunidades, a fim de que a socialização do conhecimento se dê de forma igualitária e participativa (HEHIR *et al*, 2016). Para tanto, a reestruturação da instituição de ensino, bem como as adaptações que levem em consideração as especificidades e necessidades desse aluno devem ser realizadas (POLAT, 2011).

Extraordinária e legalmente, os termos relacionados à inclusão começam a se incorporar nos dispositivos legais nacionais a partir da Declaração de Salamanca. Desse modo, a LDB nº 9.394/1996, mesmo prevendo a escolarização ou serviços especializados - na impossibilidade de integração do aluno com deficiência nas classes regulares -, presume um atendimento à pessoa com deficiência que leve em consideração suas peculiaridades (BRASIL, 1996). Também, prevê que os sistemas de ensino assegurem “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 24), o que demonstra um avanço com relação às normativas anteriores, pela consideração de adaptação pedagógica, metodológica e disponibilidade de recursos considerando as necessidades dos alunos com deficiência.

Outro documento oficial, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, enuncia que a integração das pessoas com deficiência se dará mediante “qualificação dos professores e da adaptação das escolas quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos” (BRASIL, 2001a, p. 8), renunciando a necessidade da eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais. Também em 2001, o Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional da Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB), reafirmou em seu artigo 12, que os sistemas de ensino deveriam assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante “a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários” (BRASIL, 2001b, p. 3), reforçando assim, a necessidade de adaptação das escolas.

Em 2002, mediante sanção da Lei nº 10.436, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), sistema linguístico oriundo das comunidades de pessoas surdas, foi reconhecida não apenas como meio legal de comunicação, mas como língua nativa do surdo, sua primeira língua, devendo assim, o serviço público garantir o atendimento e o tratamento adequado a esse público (BRASIL, 2002). Essa mesma legislação determina, ainda, a inclusão da disciplina de Libras por todo o sistema educacional, nas três esferas, “nos cursos de formação da Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior [...] como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN” (BRASIL, 2002, p. 1).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, pela Lei nº 13.005, assegura a educação bilíngue para os alunos surdos, representando um avanço, visto que antes, a Língua Portuguesa era imposta como obrigatória a eles e elas. O PNE salienta, em sua meta 4, a universalização do acesso à educação básica e atendimento educacional especializado às

peessoas com deficiência, “com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.” (BRASIL, 2014, p. 5).

Em complemento, o PNE veda “a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014, p. 5). Dessa forma, a concepção de inclusão começa a ganhar força, e para além das questões que visam garantir o acesso, o Estado começa a se preocupar com a necessidade de assegurar a permanência e como consequência a conclusão do nível cursado de forma efetiva. Campos, Pedrosa e Rocha (2013, p. 85) entendem, inclusive, que “as políticas públicas atuais de educação especial têm-se constituído de uma resposta à ânsia por um mundo mais democrático e mais igualitário, no qual todos tenham os seus direitos garantidos e as suas diferenças respeitadas”.

O desenvolvimento da legislação nacional sobre a inclusão ocorreu, como reflete a contextualização histórica apresentada, à medida que as lutas e reivindicações por igualdade de direitos e respeito às diferenças emergiram pelos agentes envolvidos nesse processo. Assim, o acesso não se restringiu unicamente à educação básica, mas também foi garantido às pessoas com deficiência o acesso ao ensino superior. É oportuno ressaltar que além de alcançar o ensino superior, as discussões quanto às dimensões de acessibilidade passaram a figurar nos documentos legais de forma a garantir condições mínimas de acesso e permanência no sistema educacional.

2.3 Sobre as dimensões da acessibilidade

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

equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

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

Também com o fim de assegurar condições básicas de inclusão, em 2004 foi designado pelo Decreto nº 5.296 que os estabelecimentos de ensino públicos e privados deveriam proporcionar condições de acesso e utilização pelas pessoas com deficiência a todos os espaços, tais como, sala da aula, laboratório, biblioteca, auditório, ginásio, áreas de lazer, bebedouros e sanitários (BRASIL, 2004). Com o propósito de cumprir o decreto e promover a inclusão dos alunos com deficiência na educação superior, o Ministério da Educação, lançou em 2005, o Programa Incluir que disponibilizou recursos financeiros aos projetos selecionados por meio de chamadas públicas concorrenciais, fomentou a criação e a consolidação dos núcleos de acessibilidade na busca pela eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2013a).

Outro avanço decorre em 2015, da instituição da Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), ao classificar as barreiras da inclusão plena. Esse documento classifica as barreiras em: (i) urbanísticas, presentes nas vias e espaços públicos e privados; (ii) arquitetônicas, existentes nas edificações; (iii) transportes, notadas nos sistemas e meios de transporte; (iv) nas comunicações e na informação, que dificultam ou impossibilitem a expressão, recebimento de mensagens e informações por intermédio dos sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; (v) atitudinais, que dizem respeito aos comportamentos e atitudes que impeçam ou prejudiquem a participação social das pessoas com deficiência em condições de igualdade com as demais; e (vi) tecnológicas, que dificultam ou impedem o acesso às tecnologias (BRASIL, 2015).

Sasaki (2009) já aglutinara os exemplos de acessibilidade em seis dimensões, exemplificando sua ocorrência nos campos do lazer, trabalho e educação. No campo da

educação, em específico, a (i) acessibilidade arquitetônica visa a eliminação de barreiras nos edifícios, bibliotecas, instalações, equipamentos, mobiliários e nos transportes escolares; (ii) a acessibilidade comunicacional busca suprir as dificuldades de comunicação, sinalização e conteúdos curriculares mediante a utilização adequada de linguagens e códigos; (iii) a acessibilidade metodológica, visa o sucesso do ensino e da aprendizagem por meio de práticas educacionais adequadas; (iv) a acessibilidade instrumental, busca eliminar barreiras nos instrumentos, dispositivos, materiais e acessórios; (v) a acessibilidade programática que visa garantir a exclusão de barreiras invisíveis contidas nos programas, regulamentos, portarias e normas; e (vi) a acessibilidade atitudinal que busca mitigar comportamentos discriminatórios e preconceituosos no ambiente educacional.

As práticas inclusivas contempladas nas dimensões de acessibilidade apresentadas por Sasaki (2009) e relativas ao contexto da educação, são evidenciadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Práticas inclusivas conforme a dimensão de acessibilidade

| Dimensões de acessibilidade | Práticas inclusivas |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Acessibilidade Arquitetônica | Sinalização tátil, sonora e visual; rampa de acesso com corrimão; entrada/saída com dimensionamento; equipamentos eletromecânicos (elevadores, esteiras rolantes, entre outros); banheiros adaptados; espaço para atendimento adaptado; mobiliário adaptado; bebedouros e lavabos adaptados; ambientes desobstruídos que facilitam a movimentação de cadeirantes e pessoas com deficiência visual. |
| Acessibilidade Comunicacional | Recursos de acessibilidade comunicacional; ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para comunicação com alunos surdos; oferta da disciplina de LIBRAS; disponibilização de tradutor e intérprete de LIBRAS; ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; disponibilização de guia-intérprete; recursos de acessibilidade à comunicação; recursos de informática acessível. |
| Acessibilidade Metodológica | Utilização de material didático adequado; e adaptação do método e técnicas de ensino. |
| Acessibilidade Instrumental | Adaptação dos instrumentos de escrita utilizados na sala de aula, biblioteca, secretaria e lanchonete; disponibilização de dispositivos que facilitem a anotação de informações tiradas de livros e materiais; material didático acessível; material em formato impresso; material com caractere ampliado; material pedagógico tátil; material didático em formato impresso acessível; material em áudio; material em braile; material didático em língua brasileira de sinais (Libras); adequação das gavetas, prateleiras, computadores e acessórios. |
| Acessibilidade Programática | Revisão atenta dos programas, regulamentos, portarias e normas. |
| Acessibilidade Atitudinal | Realização de atividades de sensibilização e conscientização; estimular a convivência. |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Sasaki (2009) e INEP (2019).

As ações realizadas no sentido de reduzir as barreiras da acessibilidade, além de necessárias são obrigatórias para o processo de inclusão, entretanto estudos apontam que ainda há muito que ser feito. Para Costa e Souza (2014), mesmo diante das várias adequações realizadas, a necessidade de eliminação de barreiras arquitetônicas ainda é um dos desafios de acessibilidade presente nas universidades (COSTA; SOUZA, 2014). Em relação às barreiras

comunicacionais, Emong e Eron (2016) citam a ausência de disponibilização de intérprete à alunos surdos como uma dificuldade, bem como, apontam que alunos com deficiência visual consideram inacessíveis os materiais disponibilizados nas bibliotecas, que não possuem livros e nem periódicos em braile. Os alunos com deficiência visual também encontram dificuldades para produzir o material impresso (atividades, leituras e anotações) em braile, visto que tal processo requer muito tempo e auxílio dos colegas (EMONG; ERON, 2016). Nesse sentido, é preciso que medidas sejam tomadas a fim de promover a acessibilidade instrumental e possibilitar a permanência e a aprendizagem dos estudantes nas universidades (BRASIL, 2015).

Além da promoção de políticas públicas e investimentos em acessibilidade arquitetônica, comunicacional e instrumental, destaca-se a necessidade de formação docente voltada ao atendimento da pessoa com deficiência (PIVETA *et al.*, 2016; ROSA *et al.*, 2020), de adaptação do currículo e das práticas de ensino aprendizagem e de avaliação (PIECZKOWSKI, 2018), ou seja, a redução das barreiras metodológicas também é essencial. Em adição à adaptação dos métodos e técnicas de ensino, as atitudes do corpo docente, segundo Edna (2016), favorecem o sucesso dos alunos com deficiência.

Entendemos que enquanto as acessibilidades arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e programática sejam de natureza concreta e, portanto, verificáveis quanto à minimização e extinção das barreiras que as caracterizam, a acessibilidade atitudinal é, em sua essência, de natureza abstrata. Estudos têm revelado considerações interessantes acerca de atitudes docentes e dos próprios discentes com deficiência. Sobre as atitudes do corpo docente, o aumento do contato com alunos com deficiência, tende a promover atitudes mais positivas, entretanto, além da quantidade, é preciso considerar a qualidade na interação docente-discente com deficiência. Portanto, é preciso reconhecer e valorizar a diversidade dos indivíduos de forma positiva (ALNAHDI; ELHADI; SCHWAB, 2020). As atitudes negativas em relação às pessoas com deficiência acontecem porque, muitas vezes, tem-se uma visão insuficiente e incorreta dessas pessoas (HUSKIN; REISER-ROBBINS; KNOW, 2017).

Quanto ao discente com deficiência, Kendall (2016) observou que alguns alunos não revelam a sua deficiência para não serem vistos ou tratados como diferentes. A aceitação da pessoa com deficiência como indivíduo, mediante relações interpessoais recíprocas e aceitação social evitam atitudes excludentes, como discriminação, *bullying*, marginalização e autoexclusão (HALL, 2009). Bell, Carl e Swart (2016) complementam que a partir do momento em que o discente com deficiência deixa de revelar a sua condição, isso pode afetar negativamente sua participação plena e igualitária na vida acadêmica.

A divulgação da deficiência é uma escolha importante a ser tomada pelo discente ou por seu responsável legal, sendo o primeiro passo a ser tomado para que receba o apoio institucional necessário ao longo de sua trajetória acadêmica. Entende-se como divulgação de uma deficiência o momento pelo qual o aluno comunica ser uma pessoa com deficiência. A divulgação, a depender da deficiência pode ser uma escolha ou não. Os discentes em que a deficiência não é visível podem optar por divulgá-la ou não, já para aqueles em que a deficiência é altamente visível, essa escolha pode ser forçada devido a sua nitidez (CESAREI, 2008). Bell, Carl e Swart (2016) relatam, em estudo realizado, que discentes com deficiência auditiva esconderam seus aparelhos auditivos propositalmente para não serem rotulados e estigmatizados como deficientes e nem serem vistos como “diferentes”.

Diversos fatores podem se relacionar à decisão de se revelar uma deficiência, como status sociodemográfico, contextuais e fatores relacionais (fatores externos), ou questões pessoais e psicológicas (fatores internos). Quando o discente não assume sua condição, isso impede o acesso a uma aprendizagem com suporte acadêmico adequado, o que pode afetar seu sucesso acadêmico (BELL; CARL; SWART, 2016). Logo, é importante que as universidades implantem medidas que incentivem os discentes a informarem sua deficiência, dada sua responsabilidade na redução das barreiras atitudinais (PIVETA *et al.*, 2016).

Desta maneira, apenas a garantia do acesso ao ensino superior não é suficiente, é preciso garantir que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades e condições que as demais para que o direito à educação seja garantido, e para isso, se faz necessário considerar as especificidades e necessidades desse público, com a finalidade de eliminar as barreiras que possam dificultar, ou até mesmo impossibilitar a conclusão de seus estudos.

2.4 Estudos correlatos: inclusão no ensino superior de Ciências Contábeis

No curso de Ciências Contábeis, a inclusão encontra alguns problemas e limitações (CARMO; MIRANDA; BIFI, 2011). Apesar de todo o aparato legal, as ações praticadas pelas IES não se traduzem em preocupações acerca do acesso e da permanência dos alunos com deficiência (CARMO *et al.*, 2011), sendo o principal problema a falta de formação docente voltada à inclusão, visto que muitos professores não se sentem capacitados para lecionar para alunos com deficiência (CARMO *et al.*, 2011; CARMO; MIRANDA; BIFI, 2011; BARRETO NETO, 2016; DIAS, 2016). A falta de apoio pedagógico e recursos didático-pedagógicos são apontados como barreiras para uma educação efetiva de alunos com deficiência (CARMO *et al.*, 2011; CARMO; MIRANDA; BIFI, 2011).

Santos *et al.* (2016), Santos e Costa (2019), e Marcelino e Morales-Acosta (2021) investigaram os desafios para a inclusão dos alunos com deficiência auditiva no curso de Ciências Contábeis. Os estudos apontaram as dificuldades de interpretação de conceitos da área contábil devido à ausência de sinais dos termos técnicos, falta de sensibilidade com relação a surdez, ausência de interação entre os alunos surdos, resistências a adaptação nas estratégias de ensino e relutância na oferta de intérprete são as mais recorrentes.

O desempenho acadêmico de alunos com deficiência também foi objeto de investigação em cursos de Contabilidade do estado de São Paulo, a partir da nota do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2012. Os autores, Carmo e Carmo (2015) observaram que as notas da prova de conhecimento específico foram estatisticamente semelhantes, entretanto, nas notas da prova de conhecimentos gerais os desempenhos dos alunos com deficiência foram estatisticamente maiores. Em um segundo estudo, que investigou todos os cursos de Contabilidade do Brasil, também, com base nas notas do Enade 2012, os alunos com deficiência física tiveram um aproveitamento acadêmico equivalente àqueles com deficiência visual; entretanto discentes com deficiência auditiva apresentaram aproveitamento acadêmico médio menor quando comparado a todos os demais discentes com deficiência participantes do estudo (CARMO *et al.*, 2015).

Ainda, quanto à análise de desempenho, Carmo, Souza e Cunha (2016), com base nas notas do Enade de 2012 em nível nacional, não identificaram diferença significativa entre o aproveitamento de discentes com e sem deficiência, ou seja, os discentes apresentaram desempenho equivalente tanto nas provas de formação geral e específica, quanto na nota geral. Os autores concluíram que mesmo diante das dificuldades enfrentadas, os discentes com deficiência tendem a aproveitar melhor a sua passagem pelo ensino superior.

Para uma mudança no ensino de contabilidade, na perspectiva da inclusão, Santos (2018) reforça que se faz necessária uma melhor comunicação dentro das instituições; sensibilização da comunidade acadêmica; levantamento do diagnóstico do discente logo no início do curso; e a obrigatoriedade do ensino de Libras e da formação pedagógica nas pós-graduações voltadas à formação de professores.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização do estudo

Este estudo que busca discutir, como a acessibilidade, nas suas diferentes dimensões, é promovida e percebida nos cursos de Ciências Contábeis ofertados pela Universidade Federal de Uberlândia, se caracteriza como uma pesquisa descritiva e considerando os objetivos, os instrumentos de coleta e análise, possui abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos técnicos, é um estudo de campo realizado nos cursos de Ciências Contábeis ofertados pela instituição, nos *campi* Santa Mônica, em Uberlândia, e Pontal, em Ituiutaba. Em relação à natureza, entende-se que seja uma pesquisa aplicada (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Para a identificação do *corpus* da investigação foi realizada pesquisa documental em sites oficiais, a fim de delimitação da instituição e curso objeto da análise, além dos docentes e discentes. Delimitou-se o período de coleta de informações acerca dos discentes com deficiência matriculados no curso, objeto de análise, aos anos de 2007 a 2021, período justificado devido à criação do Curso de Ciências Contábeis no *campus* Pontal, bem como por se tratar do último ano letivo concluso, respectivamente. Os procedimentos metodológicos realizados são detalhados a seguir.

3.2 Identificação do *corpus* da investigação

Para determinar a instituição de ensino superior, campo da investigação, realizou-se pesquisa no banco de dados do Inep, nos microdados do Censo da Educação Superior de 2019 [último censo divulgado]. É oportuno ressaltar que devido à pandemia do coronavírus os prazos de divulgação da pesquisa estatística do Censo da Educação Superior 2020 foram prorrogados pelo MEC por meio da Portaria nº 635, alterada, em 2021, pela Portaria nº 286 (BRASIL, 2020, 2021), e por isso as informações colhidas referem-se ao ano de 2019. Os microdados do Censo foram extraídos por meio da versão de demonstração do *software* estatístico *IBM SPSS Statistics* 28.0.

O Ministério da Educação classifica as Instituições de Ensino Superior (IES) por categoria administrativa: especial (criada por lei, municipal ou estadual e que não seja totalmente mantida com recursos públicos); pública (federal, estadual e municipal); e privada. As IES, independentemente da categoria administrativa, são caracterizadas por organização acadêmica (centro universitário, instituto federal, faculdade e universidade). De acordo com os

microdados as IES possuíam 48.528 alunos com deficiência matriculados em 2019 (INEP, 2019). Entretanto, para fins de seleção, esse trabalho optou por considerar os discentes com o tipo de situação de vínculo como cursando⁴ (42.910), desconsiderando aqueles com matrícula trancada, desvinculados, transferidos, formados e falecidos. O quantitativo de discentes, por categoria administrativa e organização acadêmica, é visualizado no Quadro 3.

Quadro 3 - Quantitativo de alunos com deficiência que estavam cursando o ensino superior em 2019, por categoria administrativa e organização acadêmica

| CATEGORIA ADMINISTRATIVA | ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA | | | | TOTAL |
|--------------------------|-----------------------|----------------------|-----------|-------------------|--------|
| | Universidade | Centro Universitário | Faculdade | Instituto Federal | |
| Pública | 13.543 | 16 | 749 | 2.473 | 16.781 |
| Privada | 10.403 | 9.804 | 5.850 | 00 | 26.057 |
| Especial | 00 | 04 | 68 | 00 | 72 |
| TOTAL | 23.946 | 9.824 | 6.667 | 2.473 | 42.910 |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em INEP (2019).

Considerando a frequência de discentes com deficiência por categoria administrativa confirma-se que a maioria deles, 26.057 (60,72%), estavam cursando em instituições privadas; 16.781 (39,11%) nas públicas; e 72 (0,17%) nas especiais. Ao se analisar o quantitativo por organização acadêmica, observa-se que as universidades concentravam, em 2019, o maior número de discentes com deficiência, em um total de 23.946 (55,8%) dos alunos, sendo as universidades públicas aquelas com o maior número de alunos com deficiência cursando o ensino superior, com um total de 13.543.

Após o mapeamento da frequência de discentes com deficiência, cursantes no ensino superior, elegeu-se a organização acadêmica Universidade, na categoria administrativa Pública para análise. Como se observa no Quadro 4, no tocante à distribuição dos alunos com deficiência, são as universidades federais que congregam a maioria deles (75,29%).

Quadro 4 - Distribuição dos alunos com deficiência que estavam cursando o ensino superior em universidades públicas em 2019 por categoria administrativa

| Descrição | Discentes com deficiência | |
|------------------------|---------------------------|--------------|
| | Σ | Σ (%) |
| Universidade Federal | 10.196 | 75,29% |
| Universidade Estadual | 3.269 | 24,14% |
| Universidade Municipal | 78 | 0,56% |
| TOTAL | 13.543 | 100% |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em INEP (2019).

⁴ A situação de vínculo do aluno nos microdados do Censo da educação superior é classificada em 6 categorias, sendo elas: cursando, matrícula trancada, desvinculado do curso, transferido para outro curso da mesma IES, Formado e Falecido. Considera-se cursando os alunos que estão matriculados e não são formandos.

Quanto ao curso de Ciências Contábeis os microdados apontaram que é o quinto curso em número de alunos com deficiência cursantes (INEP, 2019). Dentre 42.910 discentes que estavam cursando o ensino superior em 2019, 4.343 (10,1%) eram do curso de Direito; 3.280 (7,6%) faziam Pedagogia; 2.785 (6,5%) estudavam Administração; 1.784 (4,2%) cursavam Psicologia; e 1.369 (3,2%) eram discentes do curso de Ciências Contábeis.

Após os levantamentos realizados, e considerando ainda que a escolha do curso de Ciências Contábeis foi intencional, realizou-se novo procedimento para identificação das IES públicas federais que ofertam o curso e mapeamento das matrículas de discentes com deficiência. Confirmou-se 63 (sessenta e três) universidades públicas federais, sendo que a maioria, em um total de 19 (dezenove) instituições, concentrava-se, em 2019, na região Sudeste. Entre as dezenove universidades, doze delas ofertam o curso de Ciências Contábeis. Como a oferta ocorre em *campus* na sede e fora de sede foi confirmado um total de dezenove cursos⁵. As instituições, locais e quantidade de cursos são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais da região Sudeste

| Nome da IES | Local | UF | ∑ cursos |
|------------------------------------------------------------------|------------------|----|----------|
| Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) | Alfenas | MG | 01 |
| Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) | Itajubá | MG | 00 |
| Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) | Juiz de Fora | MG | 02 |
| Universidade Federal de Lavras (UFLA) | Lavras | MG | 00 |
| Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | Belo Horizonte | MG | 01 |
| Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) | Ouro Preto | MG | 00 |
| Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) | São João Del Rei | MG | 01 |
| Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | Uberlândia | MG | 02 |
| Universidade Federal de Viçosa (UFV) | Viçosa | MG | 02 |
| Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) | Uberaba | MG | 00 |
| Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) | Diamantina | MG | 01 |
| Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) | Vitória | ES | 02 |
| Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) | Rio de Janeiro | RJ | 00 |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) | Rio de Janeiro | RJ | 02 |
| Universidade Federal Fluminense (UFF) | Niterói | RJ | 03 |
| Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) | Seropédica | RJ | 01 |
| Fundação Universidade Federal do ABC (UFABC) | Santo André | SP | 00 |
| Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) | São Carlos | SP | 00 |
| Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) | São Paulo | SP | 01 |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em INEP (2019).

⁵ Nas informações constantes nos microdados, o bacharelado em Ciências Contábeis é identificado pelos nomes de Contabilidade e Ciências Contábeis. Nesta pesquisa foi adotado um termo único para se referir ao curso, sendo ele Ciências Contábeis, como se observa nas informações constantes em quadros, tabelas e na redação propriamente dita.

Após a identificação quantitativa de cursos de Ciências Contábeis ofertados em cada Universidade Federal, novo procedimento de pesquisa foi realizado nos microdados do Inep para levantamento da quantidade de alunos com deficiência nas IES e nos cursos de Ciências Contábeis da região Sudeste, considerando-se para o mapeamento apenas as informações relativas aos discentes cuja situação de vínculo estivesse caracterizada como cursando, sendo, portanto, desconsiderados alunos com matrícula trancada, desvinculados, transferidos, formados ou falecidos. As informações compiladas são apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Alunos com deficiência nos cursos de Ciências Contábeis da região Sudeste

| IES | Alunos com deficiência (por IES) | Polo do curso | Cidade (<i>campus</i>) | Alunos com deficiência (no curso) |
|---------|----------------------------------|------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| UNIFAL | 81 | <i>Campus Varginha</i> | Varginha - MG | 00 |
| UFJF | 156 | <i>Campus Governador Valadares</i> | Governador Valadares - MG | 01 |
| | | <i>Campus Sede</i> | Juiz de Fora - MG | 02 |
| UFMG | 156 | <i>Campus Pampulha</i> | Belo Horizonte - MG | 04 |
| UFSJ | 89 | <i>Campus Tancredo Neves</i> | São João Del Rei - MG | 00 |
| UFU | 167 | <i>Campus Pontal</i> | Ituiutaba - MG | 02 |
| | | <i>Campus Santa Mônica</i> | Uberlândia - MG | 02 |
| UFV | 42 | <i>Campus de Rio Paranaíba</i> | Rio Paranaíba - MG | 00 |
| | | <i>Campus Universitário</i> | Viçosa - MG | 01 |
| UFVJM | 25 | <i>Campus do Mucuri</i> | Teófilo Otoni - MG | 00 |
| UFES | 278 | <i>Campus de Goiabeiras</i> | Vitória - ES | 02 |
| | | <i>Campus de Goiabeiras</i> | Vitória - ES | 08 |
| UFRJ | 44 | <i>Campus Cidade Universitária</i> | Rio de Janeiro - RJ | 00 |
| | | <i>Campus Praia Vermelha</i> | Rio de Janeiro - RJ | 03 |
| UFF | 230 | <i>Campus Aterrado</i> | Volta Redonda - RJ | 01 |
| | | <i>Campus Macaé</i> | Macaé - RJ | 02 |
| | | <i>Campus Valonguinho</i> | Niterói - RJ | 04 |
| UFRRJ | 00 | <i>Campus Seropédica</i> | Seropédica - RJ | 00 |
| UNIFESP | 73 | <i>Campus Osasco</i> | Osasco - SP | 02 |

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em INEP (2019).

Nas universidades do Sudeste havia 1.341 alunos com deficiência, sendo 34 deles discentes dos cursos de Ciências Contábeis. A maioria deles, 12 discentes, estava matriculada em universidades federais do estado de Minas Gerais, sendo que a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal de Uberlândia possuíam juntas 67% desses discentes, ou seja, cada uma delas possuía, em 2019, 4 matrículas de discentes com deficiência. Tendo em vista, que na UFU dois discentes estão matriculados no *campus* Santa Mônica (sede) e dois estão cursando Ciências Contábeis no *campus* Pontal (fora de sede), intencionalmente decidiu-se escolhê-la para este estudo, visto que as informações podem apontar situações diferentes de atendimento às dimensões da acessibilidade devido às características dos *campi*.

Após a escolha da UFU como campo da investigação foi realizada uma pesquisa nos sítios institucionais da universidade para identificação dos diretores de unidades acadêmicas, coordenadores da Depae, coordenadores de curso e docentes de ambos os *campi*, visto que a UFU disponibiliza tais informações em suas páginas. Diante dos dados institucionais coletados e das informações colhidas no Censo de 2019, o *corpus* investigado foi formado, a priori, por 52 pessoas, sendo 2 diretores de unidades acadêmicas, 2 coordenadores da Depae, 2 coordenadores de curso, 42 docentes e 4 discentes com deficiência.

A fim de identificar nominalmente os estudantes com deficiência, bem como os dados de contato como e-mails e telefones, realizou-se novo procedimento, visto que essas informações não se encontram disponíveis nos sítios institucionais da universidade e nem nos dados do Censo por se tratarem de dados pessoais. Inicialmente, solicitou-se à Depae, que orientou que se fizesse a consulta à Pró-reitoria de Graduação (Prograd), visto que a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) restringe o acesso a informações pessoais de discentes. Mediante orientação da Prograd foi aberto o Processo de nº 23117.027763/2022-18 no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e encaminhada solicitação sobre compartilhamento de dados pessoais para pesquisa.

Depois de inseridas todas as informações, inclusive o Parecer de Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, a solicitação foi direcionada à Comissão LGPD da UFU que orientou que os dados pessoais de discentes com deficiência da instituição fossem socializados por e-mail à docente orientadora da pesquisa, mediante assinatura de um Termo de Compromisso e Confidencialidade da Equipe Executora, no sentido de se manter o anonimato quanto a nomes, e-mails e endereços dos discentes. Foram solicitadas as seguintes informações relativas aos anos de 2007 a 2021: (a) quantidade de matrículas de PcD na UFU (no geral), por ano e por deficiência; (b) quantidade de matrículas de PcD nos cursos de Ciências Contábeis detalhados por ano, deficiência, e por *campus*; (c) nomes e contatos dos discentes com deficiência matriculados nos cursos de Ciências Contábeis dos *campi* Pontal e Santa Mônica, detalhados por ano; (d) quantidade de discentes que se graduaram e evadidos.

Após o recebimento das informações o *corpus* a ser investigado passou a ser formado por 119 pessoas, sendo 2 diretores de unidades acadêmicas, 2 coordenadores da Depae, 2 coordenadores de curso, 40 docentes e 73 discentes com deficiência. Destaca-se que o aumento no número de alunos se deu por conta do período pesquisado (2007-2021). Os dados extraídos do Censo se referiam apenas ao ano de 2019.

A fim de se realizar um refinamento da população docente e discente, foram elaborados questionários estruturados na Plataforma *Google Forms* (Apêndice A) que foram encaminhados

aos discentes com deficiência, a fim de facilitar o contato, identificação e seleção dos pesquisados, bem como para consulta quanto ao aceite em participação na pesquisa e convite para concessão de uma entrevista. Quanto aos docentes, decidiu-se por incluir no *corpus* aqueles docentes efetivos que já tiveram a oportunidade e experiência de ministrarem aulas para os discentes com deficiência. Para tanto, foi encaminhada um questionário (Apêndice B), também elaborado na Plataforma *Google Forms*, visando o levantamento preliminar de informações.

3.3 Técnicas de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado e perguntas direcionadas aos sujeitos investigados (Apêndice C). Supletivamente, como já mencionado, devido ao aumento significativo do número de discentes com deficiência a serem pesquisados, o questionário estruturado na forma de enquete por meio da plataforma *Google Forms*, visou o contato, triagem e coleta de dados dos alunos que porventura não pudessem participar da entrevista.

O contato com os diretores, coordenadores e docentes foi realizado por meio dos e-mails disponibilizados nos endereços institucionais oficiais das unidades acadêmicas. Para estabelecimento de contato e identificação dos discentes com deficiência, foi remetido um processo no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) à Divisão de Informações e Atendimento ao Acadêmico (DINFA), visto que os microdados do Inep revelam apenas dados quantitativos como quantidade de matrículas, instituição e curso. Após o recebimento dos dados solicitados, foi encaminhado para cada um dos discentes constantes na base de dados fornecida pela universidade um e-mail com o link do questionário estruturado.

Após a devolutiva dos questionários e aceite o convite para participação na pesquisa e concessão das entrevistas foram agendadas reuniões remotas por meio da plataforma de videoconferências *Google Meet* para a realização das entrevistas. A autorização para a concessão da entrevista e utilização das respostas se deu por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), depois do esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta lhes pudesse acarretar. Os dados da pesquisa, oportuno ressaltar, serão mantidos em arquivo físico e digital, sob guarda e responsabilidade deste pesquisador e orientadora por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Ressalta-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e

Pesquisa da UFU e encontra-se registrada na Plataforma Brasil sob o número CAAE 52632321.5.0000.5152.

Considerando os riscos característicos dos meios eletrônicos e ambiente virtual, para assegurar total confidencialidade e minimizar o potencial risco de violação, o convite foi feito de forma individual, tendo apenas um remetente e um destinatário. Além disso, o *link* para a entrevista foi diferente para cada entrevistado. Uma vez concluída a coleta de dados, foi efetuado o *download* da gravação da entrevista para um dispositivo eletrônico local de responsabilidade do pesquisador, sendo apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada, ambiente compartilhado ou “nuvem”. O mesmo cuidado foi seguido para os registros de consentimento livre e esclarecido.

Foram construídos cinco roteiros de entrevistas, um para cada sujeito investigado (Apêndice C). O roteiro foi elaborado a partir do problema de pesquisa, e de acordo com a fundamentação teórica deste estudo, sendo categorizado por meio de indicadores temáticos. As perguntas buscam tratar da amplitude do tema, por isso, foram apresentadas da forma mais aberta possível, com questionamentos sobre “quais são os desafios, as conquistas e as dificuldades”, “quais são as práticas inclusivas observadas” e “como essas dificuldades podem ser mitigadas”. Como as respostas são indeterminadas, novas perguntas podem surgir a partir da fala dos pesquisados como descreve Duarte (2006).

As categorias do roteiro de entrevista são diferentes a depender do respondente. As questões das seções (i) informações gerais, (ii) conceitos de inclusão e educação inclusiva, (iii) acessibilidade arquitetônica, (iv) acessibilidade atitudinal, (v) desafios, conquistas e dificuldades da inclusão foram direcionados a todos os entrevistados. Já as questões da seção (vi) acessibilidade comunicacional, foram direcionadas aos coordenadores de curso, diretores acadêmicos, discentes e docentes; (vii) acessibilidade instrumental aos coordenadores dos núcleos de acessibilidade, diretores acadêmicos e discentes; (viii) formação inclusiva aos coordenadores de curso e docentes; (ix) acessibilidade metodológica e (x) processo avaliativo aos discentes e docentes. O roteiro consta como Apêndice C.

As entrevistas tiveram duração média de 40 minutos, com quantidade variável de perguntas entre 15 e 30. A transcrição das entrevistas foi encaminhada aos entrevistados para a leitura do material, informando sobre a possibilidade de exclusão de qualquer trecho ou a inserção de outros pontos, caso considerassem essa necessidade. Após a devolutiva os dados foram analisados e discutidos.

3.4 Técnicas de análise de dados

Para análise das entrevistas, foi aplicada a técnica de análise de conteúdo, por meio de termos e expressões compilados das entrevistas. A análise de conteúdo possibilita a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto (GIL, 2017), e consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos extremamente diversificados, guiados pela atração do pesquisador por aquilo que está implícito, escondido, retido por qualquer mensagem. A técnica compreende o tratamento da informação contida na mensagem obtida por meio de uma comunicação dual em forma de diálogo. Requer a organização por parte do pesquisador a partir da pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2016).

A pré-análise consiste na fase de organização e sistematização das ideias iniciais, conhecida como codificação. Essa primeira fase possui três momentos: o primeiro consiste na escolha dos documentos a serem analisados, que nessa pesquisa corresponde às entrevistas, aos dispositivos legais, dados institucionais e questionários. O segundo compreende a formulação das hipóteses e dos objetivos. O último consiste na elaboração dos indicadores que fundamentarão a interpretação final (BARDIN, 2016).

Após a realização da pré-análise, a segunda etapa resume-se à exploração do material a partir da aplicação sistemática das decisões tomadas, por meio do recorte dos textos em unidades de registro, identificação das palavras-chaves e elaboração de resumos para posterior categorização por temas. Por último é realizado o tratamento dos resultados obtidos e interpretação a partir da captação dos conteúdos manifestos e latentes contido do material coletado (BARDIN, 2016), que nesta pesquisa foram os termos e expressões identificados.

No momento de análise das entrevistas pode haver o risco de identificação dos participantes. Para minimizá-lo, após a transcrição das entrevistas, na etapa de tratamento dos dados foram retidos aspectos que possam identificar os participantes da pesquisa, como gírias e vocabulários que possam distingui-los. No momento da análise das repostas para elaboração dos resultados, os respondentes receberam um código (codinome), para que assim, nenhum participante fosse identificado, garantindo a manutenção do sigilo e privacidade. Foram realizadas duas entrevistas piloto, com docentes que já ministraram aulas aos discentes com deficiência, no *campus* Pontal, a fim de ajustar, se necessário, o roteiro de entrevista.

A proposta metodológica de análise das informações é vista no Quadro 7.

Quadro 7 – Matriz de amarração

| Questão de pesquisa: como a acessibilidade, nas suas diferentes dimensões, é promovida e percebida na Universidade Federal de Uberlândia e nos cursos de Ciências Contábeis? | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Construtos teóricos | Objetivos | Técnicas de coleta | Técnica de análise | Categorias de análise |
| O direito à educação, educação especial e educação inclusiva | Compreender sobre o atendimento à acessibilidade programática nas políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência no contexto da educação superior brasileira. | Pesquisa documental na legislação nacional, base de dados da universidade, questionários e entrevista | Análise de conteúdo | Educação inclusiva Acessibilidade programática |
| Dimensões e acessibilidade no curso | Identificar a percepção dos envolvidos no processo de inclusão da Universidade Federal de Uberlândia e do curso acerca das dimensões arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais. | Entrevista | Análise de conteúdo | Acessibilidade arquitetônica Acessibilidade instrumental Acessibilidade comunicacional Acessibilidade metodológica Acessibilidade atitudinal |
| | Compreender, a partir das dimensões de acessibilidade, a percepção dos envolvidos sobre as conquistas obtidas, os desafios e as dificuldades enfrentadas para a inclusão na universidade e no curso de Ciências Contábeis. | Entrevista | Análise de conteúdo | Desafios, conquistas e dificuldades da inclusão. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Após a transcrição das entrevistas, organização, codificação e categorização dos nós por temas, realizou-se a interpretação dos dados, conforme evidenciado nessa seção. As falas dos entrevistados foram apresentadas por meio de códigos, adotando-se DA para diretores da unidade acadêmica; CD para coordenadores da Depae; CC para coordenadores de curso; DO para docentes; e DI para discentes. Cada sigla foi precedida de um número aleatório atribuído conforme a sequência de entrevistas realizadas. A atribuição desses códigos visa garantir o anonimato dos entrevistados. Foram retirados de suas falas quaisquer termos ou elementos que possam identificá-los, bem como, fragmentos próprios da linguagem oral (informal), substituindo-os por termos genéricos ou trazendo-os à linguagem padrão quando necessário.

É preciso destacar que, preliminarmente à discussão, foram realizados procedimentos de refinamento do *corpus* investigado e codificação dos ‘nós’ identificados. Após essa análise quantitativa e descritiva procedeu-se à análise qualitativa acerca da percepção sobre a promoção da acessibilidade, nas suas diferentes dimensões, nos cursos de Ciências Contábeis e na Universidade Federal de Uberlândia.

4.1 Caracterização e refinamento do *corpus* investigado

A Universidade Federal de Uberlândia, de acordo com a base de dados encaminhada pela Divisão de Informações e Atendimento ao Acadêmico (DINFA), possuía 73 alunos com deficiência matriculados no período de 2007 a 2021, aos quais foi encaminhado o Questionário (Apêndice A). Destes recebeu-se devolutiva de 14 discentes, como visto no Quadro 8, onde o quantitativo de alunos com deficiência é identificado pela base de dados, pela devolutiva de respostas por *campi*, segregando-se a frequência por tipo de deficiência.

Quadro 8 – Quantitativo de alunos por *campi*, tipo de deficiência e técnica de coleta de dados

| Tipo de deficiência | Base de dados UFU | | Entrevistas e Questionário | |
|---------------------------------------------|-------------------|--------|----------------------------|--------|
| | Santa Mônica | Pontal | Santa Mônica | Pontal |
| Deficiência Auditiva (parcial ou bilateral) | 06 | 01 | 02 | 01 |
| Deficiência Intelectual | 00 | 01 | 00 | 01 |
| Deficiência Física | 36 | 07 | 01 | 00 |
| Def. Visual (baixa visão ou cegueira) | 08 | 03 | 04 | 00 |
| Deficiência Múltipla | 01 | 00 | 00 | 00 |
| Surdez | 02 | 02 | 02 | 02 |
| Outras deficiências (não especificado) | 04 | 02 | 00 | 00 |
| TOTAL | 57 | 16 | 10 | 04 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Verifica-se que o quantitativo de discentes com deficiência constante na base de dados da UFU é superior ao número de discentes que foram identificados por meio das respostas ao questionário e entrevistas. Um ponto a ser destacado é que na base de dados foram identificados sete alunos com deficiência física no *campus* Pontal, entretanto os dois que responderam ao questionário se declararam não deficientes, e, além disso, também não foram identificados alunos com deficiência física nas respostas dos entrevistados.

No *campus* Santa Mônica os dados recebidos da DINFA apontaram o total de 36 alunos com deficiência física, porém apenas o docente DO7 revelou que “por volta de 2013/2014 nós tínhamos no curso uma aluna deficiente, cadeirante, eu não cheguei a ser professor dela, mas nós tivemos que colocar as aulas dela, da turma dela no primeiro andar, porque não tinha acesso”. Essa informação, contudo, não foi corroborada em outras falas e os demais docentes sequer relataram a discente como matriculada em suas disciplinas.

Assim como ocorreu no *campus* Pontal, dois discentes do *campus* Santa Mônica afirmaram, por meio do questionário, não possuírem deficiência. Portanto, dentre os 73 (setenta e três) discentes com deficiência matriculados no período de 2007 a 2021, que constam na base de dados da DINFA como pessoas com deficiência física, quatro deles, por meio do questionário, responderam que são pessoas sem deficiência, bem como, afirmaram não terem se autodeclarado como alunos com deficiência no ato da matrícula. Essa divergência pode revelar uma possível estigmatização por parte dos discentes, ou um equívoco na base de dados. A única convergência encontrada na triangulação dos dados foi com relação aos alunos surdos, visto que o quantitativo desses discentes foi igual nos dois *campi*, tanto pela base de dados quanto pelos relatos dos pesquisados.

Na segunda etapa de caracterização do *corpus* investigado, considerando as respostas aos e-mails e questionários encaminhados aos pesquisados, foi obtido o retorno de uma diretora de unidade acadêmica, duas coordenadoras da Depae, dois coordenadores de curso, 23 docentes, sendo todos efetivos, e 9 discentes, como visto no Quadro 9.

Quadro 9 - Quantitativo de pesquisados

| Função | <i>Corpus</i> (população) | Base de dados UFU | | <i>Corpus</i> (amostra) | | |
|--------------------------------|------------------------------|-------------------|--------|-------------------------|--------|----|
| | | Santa Mônica | Pontal | Santa Mônica | Pontal | Σ |
| Diretores da Unidade Acadêmica | 02 | 01 | 01 | 00 | 01 | 01 |
| Coordenadoras da Depae | 02 | 01 | 01 | 01 | 01 | 02 |
| Coordenadores de curso | 02 | 01 | 01 | 01 | 01 | 02 |
| Docentes | 40 | 30 | 10 | 16 | 07 | 23 |
| Discentes | 73 | 57 | 16 | 04 | 05 | 09 |
| TOTAL | 119 | 90 | 29 | 22 | 15 | 37 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Apesar das respostas e aceites prévios obtidos, ao final um dos coordenadores do curso não pôde participar da entrevista devido a questões de agenda; três docentes foram excluídos, por declararem não terem ministrado aulas para discentes com deficiência; um(a) docente e um(a) discente não compareceram à entrevista na data e horário agendado. Ao final foi obtida a resposta de uma diretora de unidade acadêmica, duas coordenadoras da Depae, um coordenador de curso, dezessete docentes e oito discentes, totalizando 29 (vinte e nove) entrevistados como exposto no Quadro 10. Como o coordenador de curso entrevistado também compõe o corpo docente as perguntas a ele direcionadas referem-se tanto à docência quanto à coordenação.

Quadro 10 – Corpus da pesquisa por *campus*, função e instrumento de coleta analisado

| Função | <i>Campi</i> | | | | Σ |
|-------------------------------|--------------|---------------|------------|---------------|----------|
| | Santa Mônica | | Pontal | | |
| | Entrevista | Questionário* | Entrevista | Questionário* | |
| Diretora da Unidade Acadêmica | 00 | - | 01 | - | 01 |
| Coordenadoras da Depae | 01 | - | 01 | - | 02 |
| Coordenador de curso | 00 | - | 01 | - | 01 |
| Docentes | 10 | - | 07 | - | 17 |
| Discentes | 01 | 02 | 03 | 02 | 08 |
| TOTAL | 12 | 02 | 13 | 02 | 29 |

* Refere-se ao formulário elaborado na Plataforma Google Forms e encaminhado por e-mail para seleção e contato prévio com os pesquisados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

4.2 Identificação e codificação dos ‘nós’

Após a transcrição das entrevistas realizou-se a pré-análise do material com o uso do *software* MAXQDA. Assim como orienta Bardin (2016), essa pré-análise consiste na organização e sistematização das ideias iniciais, conhecida como codificação. Dessa codificação emergiram os “nós” que são aqueles termos ou palavras com maior frequência. A identificação dos nós ou palavras-chave possibilita a exploração do material, e, por conseguinte a interpretação a partir da captação dos conteúdos manifestos e latentes contido do material coletado por meio das entrevistas. Identificou-se aproximadamente 2.500 nós que foram codificados nas oito categorias de análise, como evidenciado no Quadro 11.

Quadro 11 – Distribuição de nós por categoria

| Categoria | Σ |
|------------------------------|----------|
| Educação inclusiva | 388 |
| Acessibilidade Programática | 24 |
| Acessibilidade Arquitetônica | 185 |

As respostas serão analisadas com base na teoria de Rawls (1997) e no modelo social de deficiência. Rawls (1997) defende que as leis devem ser reformuladas se são injustas, pois para o autor as desigualdades são determinadas em parte pelos sistemas políticos e por circunstâncias econômicas e sociais. Além disso, o modelo social de deficiência entende que a sociedade contribui para a opressão e discriminação das pessoas devido às condições sociais a elas impostas criando assim deficiência e exclusão (GIBSON, 2012; BELL; CARL; SWART, 2016; EMONG; ERON, 2016).

Portanto, a sociedade é responsável por criar condições de igualdade entre as pessoas por meio da acessibilidade e remoção de barreiras (CLOUDER *et al.*, 2018), e estas condições se revelam e são ‘garantidas’ por meio de políticas públicas e legislações, como percebe e destaca o entrevistado DO14 ao afirmar que “[...] *está tendo uma discussão maior. A legislação aprimorou um pouco mais. As instituições de ensino estão trazendo isso como uma maior preocupação, porque eu percebo que as pessoas ou até mesmo a sociedade está cobrando isso das instituições de ensino*”.

Sobre o processo de inclusão e reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência, que se constituem em nosso entendimento e a partir de Rawls, em uma questão de justiça social, os entrevistados, em sua maioria entendem a inclusão educacional como um movimento coletivo. Para DO6 a inclusão “*como toda construção social, de valor social, não vai ocorrer sozinha. [...] Vamos aguardar que isso vai ser resolvido [...] Não vai, nós precisamos manter isso na agenda, manter isso ativo*”. É preciso destacar, no entanto, que a predominância do ‘não’ da nuvem de palavras (Figura 2) revela indícios de que a inclusão inclusiva ainda não é uma realidade efetiva. “*Pensando na inclusão, da importância que é a inclusão, não é uma coisa que acontece rápido, é um processo de luta...*”. (DI3, 2022).

É notória também a necessidade de cooperação social na concepção exposta por Rawls (1997), onde os homens escolhem juntos os princípios que regerão os direitos e deveres básicos, e todos aceitam os mesmos princípios de justiça. A cooperação social que caracteriza a inclusão como movimento coletivo é vista em outras falas como:

O movimento de inclusão é um movimento coletivo, não se dá por uma, duas pessoas, e não se dá por uma área só. [...] a área da inclusão educacional, precisa da área da saúde, precisa da área do direito, e aí coletivamente nos organizamos melhor para fazer com que a inclusão de algum modo aconteça. [...] o que está escrito na Constituição Federal de 1988 foi uma luta das pessoas com deficiência, algumas pessoas com deficiência ajudaram a construir os artigos que tratam do direito ao trabalho, do direito à educação. (CD1, 2022)

Teria que haver um esforço conjunto, começando de cima, de diretrizes de políticas públicas. Não é apenas o conceito constitucional, tratar os iguais com

igualdade e os desiguais com desigualdade, temos alguns parâmetros da Constituição Federal que trazem esses conceitos que a gente poderia consubstanciar. Deixar isso na realidade, porém exige um esforço de todos os integrantes dentro da universidade pública e também de um esforço político. (DO3, 2022)

Além das dificuldades que se nota nas falas dos entrevistados no tocante à inclusão e da percepção de que a inclusão educacional é um movimento coletivo para os entrevistados ela não parte do mesmo lugar. Alguns compreendem que ela parte de baixo para cima – a partir da luta das próprias pessoas com deficiência e de parte da sociedade –, outros entendem que ela deve partir de cima para baixo, partindo das políticas públicas. De acordo com Maior (2017), as reivindicações do movimento das pessoas com deficiência no Brasil ocorridas em 1980 coincidiram com a abertura política. Portanto, as lutas ocorridas no período foram importantes para que os direitos das pessoas com deficiência fossem previstos nas políticas públicas. Dessa forma, foi necessário que as pessoas com deficiência e integrantes da sociedade defensores da pauta de inclusão se mobilizassem na busca pela garantia desse direito, com previsão legal, inclusive.

A Constituição Federal de 1988, estabelece que todos são iguais perante a lei, portanto, possuímos os mesmos direitos. A educação, saúde, trabalho, segurança, e lazer estão entre os principais direitos constitucionais assegurados. O direito à educação das pessoas com deficiência foi um ponto de destaque na fala dos entrevistados, dado pela frequência dos termos “deficiência” (86), “pessoa” (82), “direito” (38) e “educação” (22) representados na nuvem de palavras dessa categoria (Figura 2). Falas pontuais denotam a necessidade de se reconhecer às pessoas com deficiência o direito à educação: *“Educação é um direito humano, um direito social, então é um direito para todo mundo”* (CD1, 2022).

Será que é o caso de ofertar mesmo essa vaga para essa (pessoa)? Eu tenho que ofertar, essa pessoa também tem direito à educação, então é uma situação que cabe não só a instituição, mas ao governo. Parte do governo, porque ele que tem que criar espaço pra isso e em todos os ambientes. (DO4, 2022)

Dentro dos direitos fundamentais, [...] um dos principais é a educação. Então, a partir do momento em que o Estado oportuniza aos cidadãos brasileiros de se revestirem, efetivarem e praticarem esse direito à educação. A inclusão educacional é justamente a ampliação, a oportunização [...] de acesso ao exercício desse direito. (DO5, 2022)

O ensino de qualidade à pessoa com deficiência também é apontado por DA1 (2022) ao dizer que *“[...] é um direito de todo mundo ter acesso ao ensino de qualidade. [...] As pessoas*

não têm direito a uma educação pública de qualidade? Então é para todos e todas, com deficiência e sem deficiência”.

Quanto ao conceito geral de inclusão, os respondentes entendem que é dar “condições” (23) para que as “pessoas” (82) independentemente das suas características tenham “acesso” (30) em igualdade de “condições” (23) nos “espaços” (15) da “sociedade” (14). Esse entendimento é explicitado em falas como a de DO1 que entende que *“incluir é você permitir que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades”*, ou na fala de DO5 para quem inclusão é *“a possibilidade de maximizar e igualar as oportunidades no campo social profissional e educacional, independentemente das características, dificuldades, especialidades de cada cidadão”*.

Dar condições para que pessoas que não estão fazendo parte de determinado círculo, ingressem e participem desse círculo. Dar condições para que pessoas ou com vulnerabilidade econômica, ou com alguma diferença do ponto de vista social, participe, integre o círculo, a sociedade. (DO2, 2022)

A inclusão seria você oferecer formas de qualquer pessoa, independente das suas características especiais, participar ativamente de tudo que é oferecido. [...] Deixar as condições para que as pessoas tenham as mesmas possibilidades de realizar todas as atividades de maneira mais independente possível, mais autônoma possível. Oferecer os recursos e o suporte necessário para que ela tenha essa autonomia. (DO13, 2022)

Para a discente DI2 inclusão resulta em *“incluir as pessoas dentro da universidade, dentro da sociedade. Se tornar uma pessoa comum e não como uma pessoa estranha”*. Sua fala denota que é preciso que a pessoa com deficiência seja percebida como as demais pessoas e não como indivíduos “estranhos”, e sugere que as pessoas com deficiência por serem rotuladas como diferentes das “normais”, são estigmatizadas pela sociedade.

Os entrevistados entendem que educação inclusiva é permitir aos discentes as mesmas condições e oportunidades no seu processo acadêmico; é garantir não só acesso, mas também permitir e dar condições para que o discente participe de forma integral e igualitária no ambiente educacional como já apontado por Polat (2011) e confirmado nas entrevistas. Nas falas de docentes acerca da educação inclusiva já se confirma que sua promoção perpassa pelas dimensões da acessibilidade: *“[...] é fornecer as condições para que um discente que tenha algum tipo de necessidade especial possa estar acompanhando o conteúdo para obter a sua formação da mesma forma como alguém que não tenha essa necessidade especial”* (DO6, 2022); *“além de permitir o acesso, viabilizar instrumentos ou viabilizar ferramentas pra que*

essas pessoas consigam ter um aproveitamento semelhante àquelas pessoas que não têm nenhum tipo de deficiência” (DO8, 2022).

Igualmente à percepção dos docentes, outras falas são convergentes, especialmente ao destacar que as oportunidades devem resultar em formação equânime para todos como confirma a fala de CC1: “[...] *dar todo o apoio para que pessoas com deficiência [...] e que frequentem o ensino superior consigam ter um rendimento, uma formação de maneira semelhante àqueles que não têm deficiência”*”.

Dar aos discentes as mesmas oportunidades. É o sistema permitir que todos os estudantes, que tenham algum tipo de necessidade especial, tenham condições de participar do processo da melhor forma possível. Incluir é trazer para estar junto, para participar com as mesmas condições, com as mesmas oportunidades. (DO1, 2022)

Eles precisam que organizemos condições para que possam acessar informação, acessar conhecimento como os outros alunos conseguem. [...] Quando eu penso em inclusão educacional, eu penso na inclusão que ocorre nos processos educativos. Como os espaços, os recursos, as pessoas se organizam, para que os processos educacionais permitam que todos tenham acesso? Essa é a grande questão. (CD1, 2022)

Para as alunas com surdez, a inclusão é tida como a oportunidade de as pessoas conhecerem e utilizarem a Língua de Sinais, como forma de promover o contato, a comunicação. A discente DI1 também entende a inclusão a partir da possibilidade de interação com outras pessoas ao afirmar que *“inclusão é as pessoas poderem conhecer a língua de sinais, é uma oportunidade de promover o contato com os demais colegas”*. Permitir a participação do discente de forma integral, conforme evidencia Polat (2011), também perpassa em permitir que ele se comunique em igualdade de condições, que participe dos diálogos, debates e interações dentro e fora da sala de aula. A educação inclusiva deve ocorrer em todos os espaços universitários, auditórios, biblioteca, laboratórios, nos espaços administrativos, entre outros, inclusive nos externos a universidade.

Quanto à possibilidade da educação inclusiva ocorrer no ambiente universitário, os entrevistados consideram ser possível, entretanto alguns apontam que está distante da realidade vivida na universidade. Parte dos entrevistados atribui à possibilidade da inclusão no ensino superior a destinação de recursos e vontade política: *“[...] basta vontade política, basta destinação de recurso. Muito embora, acho que a gente (sic) tem que ter clareza que em alguns casos esse processo é mais complicado”* (DO7, 2022).

Para outros é necessária uma participação coletiva dos envolvidos nesse processo como entendem DO9 e DO14, respectivamente: *“É um processo que envolve todos os estudantes e docentes, a parte inclusive administrativa da universidade ou das escolas de maneira geral. Esse processo de cooperar, eu acho que é possível”*; *“Eu entendo que é possível no sentido de que nós não podemos deixar de lado questões que envolvem as pessoas, o indivíduo, e com o direito que se tem à educação”*. Esse entendimento é compartilhado pela discente DI2: *“É possível sim, mas ainda é uma grande barreira, porque isso depende dos professores, não só dos professores, mas dos gestores da educação, ainda é uma grande luta, mas eu vejo que é possível sim”*.

Para além da necessidade de destinação de recursos e vontade política e de um movimento coletivo, há um entendimento generalizado quanto à necessidade da promoção da acessibilidade mediante a eliminação de barreiras:

Possível é. Se acontece? Não! É possível porque, mesmo que não implementados nas instituições, existem inúmeras ferramentas no mundo que são pensadas para pessoas com deficiência. Agora se essas ferramentas são aplicadas, aí é uma outra questão. (DO8, 2022)

É possível, mas é óbvio que para fazer essa possibilidade acontecer, se tornar real, eu preciso de gente que queira isso, sozinha, eu não consigo. Quem sou eu? Por isso, é preciso de mais gente. Eu vou conseguir isso com todo mundo? Não vou conseguir isso com todo mundo. (CD1, 2022)

Depende muito das pessoas que estão em volta, de eliminar preconceitos, barreiras atitudinais, isso é extremamente importante, dar voz para esses sujeitos com deficiência. [...] A gente precisa dar espaço para os alunos com deficiência dentro da universidade, estarem nos espaços e falar do que eles precisam, então eu acho que é possível e que as pessoas precisam também abrir espaço para isso acontecer. (CD2, 2022)

A partir da percepção do *corpus* investigado depreende-se que a educação inclusiva de discentes com deficiência no ensino superior perpassa por diversos fatores, tais como, aplicação de recursos, implantação de políticas públicas, o atendimento às necessidades do indivíduo e a promoção da acessibilidade como orienta Sasaki (2009). Além disso, a cooperação por parte da comunidade acadêmica – gestores, coordenadores, técnicos administrativos, docentes, discentes sem deficiência e demais agentes – é fator para a efetivação da inclusão. Dentre os agentes da comunidade acadêmica, entendemos, assim como apontado por Edna (2016), que o corpo docente é um dos principais contribuintes para a acessibilidade atitudinal no sentido de mitigação de preconceitos e para que o discente com deficiência receba o apoio institucional necessário ao longo de sua trajetória acadêmica que tem início a partir da matrícula.

Na UFU, o discente com deficiência é responsável pela autodeclaração da deficiência para que a Pró-Reitoria de Graduação informe às coordenações de curso e ao Depae, a fim de que sejam tomados procedimentos de acolhimento, suporte e providências no sentido de possibilitar a acessibilidade, e, por conseguinte, a inclusão. No entanto, percebe-se a insegurança quanto a esse processo na fala do coordenador de curso: *“A partir do momento em que a turma ingressa no curso, a PROGRAD passa uma relação, acho que todo ano para as coordenações com as deficiências dos alunos”* (CC1, 2022).

O conhecimento prévio acerca do ingresso de um discente com deficiência pelo docente, além de resultar em um melhor acolhimento, leva-o a preparar e utilizar material didático adequado, bem como adaptar o método e técnicas de ensino (SASSAKI, 2009), no sentido de oportunizar a acessibilidade metodológica. Ademais levará o docente a perceber se a acessibilidade instrumental também atende às necessidades desse discente. Nesse aspecto os respondentes revelaram a ausência de comunicação entre Pró-Reitoria, direção acadêmica, coordenação de curso, docentes e discentes. Falas curtas como as ditas por DO7 e DO10, respectivamente revelam essa situação: *“Eu só fiquei sabendo, por exemplo, que ela tinha deficiência quando ela mesmo (sic) entrou com esse pedido junto ao colegiado informando a deficiência e a necessidade de uma sala especial por causa do acesso”* (DO7, 2022); *“A coordenação avisou sim que eu teria uma aluna com deficiência auditiva, mas foi bem em cima da hora”* (DO10, 2022).

Eu não tomo conhecimento, porque no meu curso nós nunca fomos comunicados de que teríamos em sala de aula um discente com deficiência. [...] a coordenação nunca nos comunicou, seja por reunião, nem por e-mail, por nada. O meu curso nunca fez esse tipo de comunicação. Então, eu vou te dizer que eu só tomo conhecimento quando eu chego na sala de aula e encontro o discente ou encontro a discente na sala de aula, é isso que acontece. (DO1, 2022)

Aí nós temos alguns problemas, do meu ponto de vista, institucionais, porque formalmente nós (docentes) não temos nenhum mecanismo que nos dê essa informação. Então a gente tem dois cenários, o primeiro cenário que acaba sendo uma responsabilidade de outras pessoas do meu ponto de vista. Seja do órgão responsável pelas matrículas, no nosso caso específico a PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) ou pela coordenação de curso ou pela direção da unidade, então é um tipo de responsabilidade que nós não temos formalmente, isso significa que nem sempre a gente recebe essa informação. [...] formalmente eu nunca recebi essa informação. (DO2, 2022)

Olha, eu não tomo conhecimento, simplesmente a experiência que eu tenho tido é a surpresa, encontrar esse aluno em sala de aula. [...] foi uma surpresa, não tem uma prévia, notícia, alguma informação prévia para os professores, [...] “no semestre que vem vai ter um aluno com esse tipo de deficiência”, para

professor o também se programar, [...] isso seria bem importante, que quando a matrícula desse aluno fosse efetivada, que viesse o informe direto por e-mail para os docentes. (DO3, 2022)

Quando houve o ingresso dela, foi enviado [...] por meio de um e-mail da coordenação [...], mas assim foi com um dia de antecedência, eu não tive contato prévio com o pessoal da Libras, não tive contato prévio com a aluna. [...] Foi uma surpresa, de modo que eu não consegui preparar com antecedência, me preparar com antecedência, não só o material, mas me preparar também pra poder receber essa aluna em sala. (DO8, 2022)

Eu fui informada pela coordenação de curso naquela ocasião, acredito que ela foi a primeira aluna surda que a gente recebeu. [...] Eu tive comunicação por parte da coordenação de curso. [...] No caso mais recente foi muito ruim, porque a coordenação não tinha me avisado, então, minutos antes de iniciar uma atividade, era atividade de recepção aos ingressantes, a própria aluna me enviou um e-mail que precisava de um intérprete para a atividade e nessa ocasião eu não tive como oferecer a intérprete, porque na verdade não depende de mim essa solicitação. Aí foi desagradável, porque eu entrei em contato com a coordenação, e ela também não tinha essa informação. (DO13, 2022)

A coordenação que me avisou [...], mas na primeira aula eu não tinha sido avisada e ele não me falou também [...], mas aí ele avisou a coordenação, porque ele queria provas, material com letras maiores. Aí a coordenação avisou todos os professores das disciplinas que ele estava matriculado. [...] a partir daquele momento tomamos providência, se ele não tivesse informado, ele estaria com dificuldade. (DO16, 2022)

Os docentes de ambos os *campi* revelaram ter conhecimento da matrícula de um aluno com deficiência somente na “sala de aula”; entretanto, verifica-se que a incidência desse fato se apresentou de forma mais frequente na fala dos respondentes do *campus* Pontal. Essa falta de comunicação tem impacto direto no planejamento, conseqüentemente na definição de estratégias para ministrar o conteúdo e na promoção da acessibilidade nos processos educativos. Também, por não tomar conhecimento da matrícula de um discente com deficiência, não terá condições de se preparar previamente para recebê-lo(a).

Outra consequência do desconhecimento da matrícula resulta que a Depae não consegue oferecer o apoio necessário ao estudante com deficiência, o que pode prejudicar seus estudos, como já fora observado por Bell, Carl e Swart (2016). Assim, a coordenação tem um papel importante no sentido de oportunizar a comunicação, visto que ao tomar conhecimento do ingresso de alunos com deficiência, por meio do sistema de matrícula, consegue direcioná-los à Depae, bem como, comunicar previamente aos docentes. Entretanto, em algumas situações, nem mesmo a coordenação tinha o conhecimento da existência desse aluno, conforme apontado pelas próprias coordenadoras da Depae.

Até 2020 para 2021, sabíamos dos alunos com deficiência pela Prograd. [...] Em função disso, nós entrávamos em contato com as coordenações, em contato com os estudantes e perguntávamos se eles precisavam de alguma monitoria. [...] E nós percebemos que isso trazia muitos problemas, porque, muitas vezes, por falta de comunicação, não sabíamos que tinha um aluno com deficiência no *campus*. [...] Então, percebemos que havia um problema de comunicação entre o aluno, a coordenação, a direção e a Depae. (CD1, 2022)

Às vezes o aluno procurava a Depae e a Depae é que tinha que informar para a coordenação da existência desse aluno. [...] Às vezes o aluno começou o semestre e no final do semestre que o professor percebeu que esse aluno tinha alguma necessidade especial, então, não tinha um fluxo. (CD2, 2022)

Segundo as coordenadoras da Depae, a Divisão tomava conhecimento da matrícula de um aluno com deficiência de três formas: pela listagem encaminhada pela Prograd, pelo aluno ou pela coordenação. Entretanto, foi relatado que algumas vezes acontecia de o aluno não estar na listagem da Prograd, o que dificultava a identificação, o contato e apoio ao aluno com deficiência. Visando minimizar esse problema de comunicação, em 2021 a Depae buscou criar um fluxo para que a coordenação soubesse da existência desse aluno no ato da matrícula. No mesmo ano, entrou em vigor um processo pelo qual, assim que o discente declara a deficiência no sistema de matrícula, a coordenação consegue informar a Depae por meio do Sistema Eletrônico de Informação (SEI).

Como é que funciona hoje? O estudante, logo na sua entrada, no ato da matrícula no sistema, ele responde se tem deficiência. Se tem, qual deficiência é, e se ele precisa de algum atendimento específico. Então, o estudante, ou alguém que for fazer a matrícula do estudante, precisa descrever isso. Por quê? Ao fazer isso, automaticamente a coordenação sabe, porque é pelo sistema de matrícula e a coordenação tem acesso a isso, ao sistema. E aí a coordenação abre um processo no sistema de informação, que é o SEI, para a Depae, [...] solicitando monitoria. (CD1, 2022)

Em setembro de 2021 nós fizemos um seminário [...] com a participação dos coordenadores de todos os cursos [...] para criamos um fluxo, porque esse fluxo não existia. [...] agora, quando um aluno com deficiência entra na universidade [...] ele tem que entrar no portal do aluno e fazer uma solicitação de atendimento, lá no site do portal do aluno [...] vai inserir um laudo médico [...], vai fazer as observações do que ele necessita, por exemplo, intérprete de Libras, monitoria, empréstimo de algum equipamento de tecnologia assistiva. [...] A Divisão de Informação do Aluno, abre um processo no SEI e encaminha para a coordenação, [...] a coordenação encaminha esse processo com o ofício para a Depae. (CD2, 2022)

“A proposta da Depae é contribuir para o processo de inclusão dos estudantes com alguma necessidade educacional específica” (CD1, 2002). Conforme a entrevistada, a Depae atua na universidade oferecendo aos discentes com deficiência, além de monitoria especial,

intérprete de Libras, adaptação de material como, por exemplo, conversão de texto em áudio, impressão em fonte ampliada e impressão em braile. A divisão disponibiliza também o empréstimo de alguns equipamentos de tecnologia assistiva, notebook, tablet, lupa eletrônica, gravador de voz, adaptação de material, entre outros. Além disso, promove algumas atividades com realização de cursos, palestra e seminários (CD1, 2022).

A comunicação entre os órgãos como PROGRAD, coordenações de cursos, Depae e os docentes, e o consequente apoio proporcionado ao discente com deficiência é muito importante para sua permanência no curso e, sobretudo, para a conclusão de seus estudos. É preciso que as políticas públicas sejam longitudinais, foquem no acesso, na permanência e na conclusão dos estudos de discentes com deficiência. Por isso, em adição, a eliminação de barreiras que impedem o desenvolvimento desse aluno e a promoção da acessibilidade em suas diversas dimensões (SASSAKI, 2009) deve ser priorizada.

4.4 Acessibilidade programática

A acessibilidade programática diz respeito à eliminação de barreiras no contexto das políticas públicas, legislação, normativas, portarias, regulamentos, demais instrumentos legais e institucionais (SASSAKI, 2009), e nessa seção discute-se a percepção dos respondentes quanto às políticas públicas, e consequente acessibilidade programática. A nuvem de palavra, na Figura 3, traz uma visão geral dos termos mais frequentes nas falas, e novamente o “não” (53) reflete o fenômeno da negação sobre o conhecimento e envolvimento com a questão.

A efetivação da acessibilidade programática se dá pelo conhecimento e pela aplicação das políticas públicas, visto que os discentes por muitas vezes não conhecerem o seu direito, acabam por não vislumbrarem a acessibilidade que lhe é garantida por lei. Não basta existir a lei é preciso que ela seja difundida e efetivada. Um dos discentes, por exemplo, destaca que “[...] não sabia, não conhecia as leis. Eu sei que a lei da Libras foi inserida em 2002, mas nenhum diretor me participou dos direitos que eu tinha, eu não sabia”. (DI3, 2022)

Figura 3 – Nuvem de palavras da categoria acessibilidade programática



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das entrevistas com *software* MAXQDA

Análise dos relatos evidencia que os entrevistados entendem que a “universidade” (24) para ser inclusiva precisa readaptar o seu “modelo” (6), como afirma DO7: “*A legislação precisa ir sendo ajustada de acordo com os costumes, de acordo com as mudanças*”. Além disso, entendem que as “políticas” (5) públicas devem acompanhar o aluno durante o “percurso” (4) e não somente no “ingresso” (8).

Existe a legislação, já tem muitos anos na verdade, para que pessoas com deficiência acessem a universidade, seja como estudante, seja como técnico administrativo, servidores, professores, enfim, mas a gente vê na verdade que é algo que tem na legislação, mas para colocar em prática, ainda temos um caminho muito árduo pela frente [...] deveria existir dispositivos legais para que as pessoas que estão dentro da universidade tenham uma formação mínima para dialogar [...], para formar essas pessoas. [...] Como que você traz essas pessoas para dentro do espaço universitário e não prepara a comunidade que já está (inserida) para recebê-las [...] O desenho de políticas públicas ele é muito falho, a gente tem um desenho muito focado no acesso, no ingresso, então a gente precisa de um desenho de política que acompanhe desde o ingresso, toda permanência, até o momento inclusive de sair da universidade. [...] A política precisa ser longitudinal, eu acho que ela é muito pontual, estamos focados no ingresso, não estamos acompanhando que tipo de experiência essa pessoa tem durante o seu percurso e após o seu percurso na universidade. Como é que a gente garante experiências que façam sentido para essa pessoa, para que ela se sinta realmente parte do espaço universitário? (DO10, 2022)

A universidade ela adequou a lei, mas ela poderia melhorar essa questão de que a acessibilidade seja mais eficiente. Como que ela poderia ser mais eficiente? Modernizando esses modelos. [...] A universidade, eu entendo que ela adequou a legislação, só que ela fez o mínimo, ela poderia fazer mais. (DO15, 2022)

É inegável, no que diz respeito às políticas públicas, que possuímos preceitos constitucionais, normativas, regulamentos, instrumentos legais, decretos, portarias, entre outros, que tratam da inclusão e acessibilidade no sistema educacional. Nesse arcabouço legal a previsão do direito à educação as pessoas com deficiência no ensino regular em 1961, mesmo que de forma segregada, até a previsão de acessibilidade nas metodologias de ensino (BRASIL, 1996) e eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais (BRASIL, 2001a, 2003, 2013a) são políticas instituídas, embora aparentemente não institucionalizadas em sua totalidade. *“O aparato legal brasileiro, no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, teve um avanço significativo”*. (CD1, 2022).

O foco da legislação, necessário ressaltar, não está pautado somente no acesso, ela prevê condições para a aprendizagem e permanência do aluno com deficiência através da promoção da acessibilidade, como tratado com maior ênfase no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), lei que trata exclusivamente da inclusão da pessoa com deficiência. Nesse sentido, constata-se que a legislação brasileira foi evoluindo, o que demonstra um aprimoramento das políticas públicas ao longo do tempo, o que converge com as premissas da Teoria da Justiça Social (RAWLS, 1997) ao prever a possibilidade de reformulação das leis. Entretanto, mesmo diante de todo o aparato legal e das políticas de inclusão no ensino superior, a universidade encontra impedimentos para a efetivação e aplicação da legislação, principalmente quanto à promoção da acessibilidade nas suas diferentes dimensões. Na UFU e nos cursos de Ciências Contábeis – campo e objetos desta pesquisa – obstáculos quanto à acessibilidade arquitetônica ainda são observados como tratado na próxima categoria de análise.

4.5 Acessibilidade arquitetônica

A eliminação das barreiras arquitetônicas é uma das prerrogativas presentes na legislação brasileira (BRASIL, 2015) que prevê que todos os espaços públicos devem ser adequados para atender às especificidades das pessoas com deficiência. A universidade, como uma instituição pública de ensino precisa garantir que seus espaços sejam acessíveis. Entretanto, verifica-se pela fala de docentes que algumas barreiras arquitetônicas ainda são percebidas no ambiente da UFU.

A convergência de opiniões quanto aos espaços pouco acessíveis são destacados pelos docentes DO11, DO12 e DO13, respectivamente: *“[...] A universidade tem feito algumas coisas*

pra incluir, colocando rampa, colocando elevador, [...] 100% não está [...], a UFU tem procurado, [...] ela tem se preocupado com isso”; “Existem espaços que tem uma maior acessibilidade, porém outros eu acho de difícil acesso, [...] tem blocos onde eu dou aula que eu acho o acesso bem difícil”; “Eu vejo que nos últimos anos, a UFU teve uma preocupação maior com proporcionar um ambiente físico acessível, mas ainda é difícil, às vezes a gente vê rampas que são inacessíveis”.

No campus Pontal, em especial, a coordenadora do Depae entende que os espaços “são pouco acessíveis. Não posso dizer que são nada acessíveis, porque tem alguns espaços que eles têm um pouco de acessibilidade”. (CD1, 2022). Embora haja a percepção de que a acessibilidade arquitetônica ainda não seja efetivamente promovida, também nota-se que os entrevistados percebem a preocupação da UFU com essa dimensão de acessibilidade. O docente DO2 destaca que “a universidade tem alguma preocupação com acessibilidade, mas eu entendo, sendo crítico agora, que essa acessibilidade precisa ser avaliada, ser aprimorada e assim por diante”.

Existe um mínimo de acessibilidade, porque quando a gente pensa na acessibilidade do espaço [...] eu percebo avanços, confesso que não é uma coisa que eu estou muito atenta [...] acho que a universidade fornece o mínimo assim, em relação a mobilidade física, já melhorou muito. (DO11, 2022)

Os pesquisados percebem que ao longo do tempo a UFU vêm adequando os acessos conforme a legislação, entretanto, alguns ambientes ainda são de difícil acesso. Alguns blocos possuem rampa, porém não possuem elevador; já outros blocos possuem elevador, mas não possuem rampa (DO18, 2022). Quanto à promoção e percepção da acessibilidade arquitetônica, a palavra “não” (130) é, mais uma vez, a mais recorrente nas falas dos entrevistados (Figura 4), sugerindo que a universidade ainda encontra dificuldades no que diz respeito à adequação da acessibilidade arquitetônica para os discentes com deficiência.

O uso do termo “não” foi utilizado em sua maioria como negativa, ou seja, “não são adaptadas”, “não tem”, “não é acessível”. Em alguns a expressão foi utilizada no sentido de desconhecimento “não lembro”, “não conheço”, “não sei”. A segunda palavra mais mencionada foi “elevador” (34), seguida de “rampa” (23). Os entrevistados reconheceram a disponibilidade do elevador; entretanto, apontam que algumas vezes ele não está “funcionando” (7), tornando o “acesso” (21) “difícil” (8). Embora o elevador esteja disponível, percebe-se pelos relatos que muitas vezes eles se encontram estragados, dificultando a acessibilidade dos alunos que possuem mobilidade reduzida.

Outro ponto relatado pelos entrevistados, principalmente do *campus* Pontal, é o fato do “estacionamento” (16) ser de pedra “brita” (7), o que dificulta a locomoção para cadeirantes, principalmente. *“Para quem tem carro, eu acho que é uma limitação, porque o estacionamento é de brita, então para quem precisa andar de cadeira de roda isso pode ser uma limitação”*. (DO4, 2022)

Se no *campus* Santa Mônica não houve relatos de dificuldades quanto ao estacionamento, a reserva de vagas para pessoas com deficiência no estacionamento do *campus* Pontal também é uma questão a ser resolvida: *“há pouco tempo é que foi construído esse cimentado com vaga para idoso e pra deficiente físico, antes era só pedra brita mesmo”*. (DO1, 2022). A criação das vagas reservadas para idosos e pessoas com deficiência mostra uma preocupação da universidade com relação à acessibilidade das pessoas que usam cadeira de rodas que porventura possuem carro, como explica a entrevistada DA1 explica que *“tem no estacionamento as vagas reservadas, eles fizeram três para deficiente e um para idoso, até que ali tem um pouco de acessibilidade, porque você já desce no concreto, mas se você parar na entrada, não tem jeito porque é tudo de pedra [brita]”*.

Outro ponto citado na fala do *corpus* investigado refere-se ao piso tátil para discentes com deficiência visual. Percebe-se que as dificuldades novamente são maiores no *campus* Pontal, onde além de não estar presente em todos os espaços da universidade, o piso tátil é irregular, o que tem dificultado a mobilidade dos estudantes com deficiência visual. Conforme a DI2 *“na entrada da universidade não tem piso tátil, não tem, tem no meio da universidade, mas na entrada não tem...”*. Para o discente DI3 *“percebe-se que o piso tátil existe, mas não está corretamente adaptado, tem lugares que estão com erros arquitetônicos”*.

Tanto os docentes quanto a coordenadora do Depae comentam sobre os erros arquitetônicos relativos ao piso tátil que termina em frente a uma pilastra, por exemplo: *“o chão possui algumas marcações táteis para discente com deficiência visual, porém tivemos casos na universidade, não sei se já foi consertado ou não, onde o caminho tátil estava na parede, então, de que adianta ter o caminho tátil se ele leva a lugar nenhum”* (DO2, 2022).

Eles fizeram reformas, por exemplo, colocando as marcações para pessoas com deficiência visual, que usam o piso tátil. E aí o que que (*sic*) aconteceu, nós temos muitas árvores lá no *campus*, e as árvores, as raízes destruíram a marcação, então fica difícil, tanto para pessoa que tem problema visual que o usa ou se tiver algum cadeirante também tem dificuldade para o acesso, principalmente nas calçadas que dão acesso aos blocos nos quais ficam as salas de aula. (DO14, 2022)

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

Quanto à acessibilidade nos auditórios, os entrevistados do *campus* Santa Mônica entendem que eles são acessíveis, não tendo sido reportada nenhuma dificuldade em suas falas. No *campus* Pontal apenas um dos docentes entrevistados considera que os espaços do auditório são acessíveis: “os auditórios, os espaços do auditório eu creio que são acessíveis, tirando essa questão da distância, [...], o auditório fica no final dos blocos, mas dentro do auditório eu não vejo problemas em relação à acessibilidade” (DO17, 2022). Os demais manifestaram visão contrária por considerarem que o acesso é complicado e difícil para os discentes que usam cadeira de rodas, principalmente devido à plataforma elevatória apresentar defeitos. Inclusive, um misto de incredulidade e indignação quanto à inacessibilidade de um ambiente coletivo tão importante e necessário no contexto acadêmico como um auditório está presente na fala da docente DO1.

E nos auditórios, pasme você, mas os nossos auditórios, eles são terríveis... o maior auditório que nós temos tem uma rampinha que leva a uma plataforma elevada que chega apenas a um elevado onde fica a mesa de cerimônias. Mas normalmente a pessoa com deficiência... o discente com deficiência... ela tem que ficar mais para trás, porque tem umas escadas para descer para chegar lá embaixo que é uma coisa impressionante, então uma pessoa numa cadeira de rodas não desceria aquilo de jeito nenhum. (DO1, 2022)

Sobre essa plataforma elevatória tanto a entrevistada DA1 quanto a coordenadora do Depae citam que:

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

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

A maioria dos entrevistados entende que as salas de aula são acessíveis. Entretanto alguns apontam que elas não possuem cadeiras especiais, o que revela a necessidade de acessibilidade. Quanto ao Restaurante Universitário, parte dos respondentes afirmou não possuir conhecimento por não frequentarem esse espaço; enquanto outros relataram que esse espaço físico coletivo possui uma porta para acesso a cadeirantes. As bancadas para os alimentos, de acordo com DO1 são padronizadas, não possuindo uma bancada mais baixa para pratos e talheres, o que gera dificuldades para estudantes de baixa estatura e cadeirantes. Igualmente, foi apontado que o laboratório de informática do curso, no *campus* Pontal, é inadequado para pessoas com mobilidade reduzida (DO1, 2022). Nesse laboratório ocorrem aulas práticas da disciplina de Laboratório Contábil I e Laboratório Contábil II, e diversas atividades práticas eventuais de outras disciplinas.

A acessibilidade arquitetônica também é questionada no ambiente da biblioteca cujas estantes não são equipadas para uma pessoa que usa cadeira de rodas (DO11, 2022). Quanto aos banheiros, um dos entrevistados relatou a ausência de vaso sanitário e lavabo adaptado para uma pessoa com baixa estatura (DO1, 2022). Outros evidenciaram que no *campus* Pontal os banheiros dos andares superiores não possuem portas acessíveis para cadeirantes. Diferentemente, no *campus* Santa Mônica os respondentes consideraram que os banheiros são acessíveis, possuindo portas largas, vaso adaptado e barras de apoio. Sobre os bebedouros, os relatos apontam que apenas recentemente eles foram adequados para cadeirantes.

A análise quanto à acessibilidade arquitetônica, assim como apontado no estudo de Costa e Souza (2014), apesar do *gap* temporal entre as pesquisas de quase uma década, evidencia dificuldades quanto à sua efetividade. Mesmo avançando nesse sentido, ambos os *campi* – Santa Mônica e Pontal – na Universidade Federal de Uberlândia, possuem barreiras a serem superadas, principalmente no que diz respeito às rampas de acesso, aos elevadores e ao

piso tátil. Além da eliminação das barreiras arquitetônicas, que afeta principalmente aos discentes com deficiência física e visual, a UFU precisa também garantir que os instrumentos de estudos estejam disponíveis e em condições de usabilidade.

4.6 Acessibilidade instrumental

A acessibilidade instrumental visa a adaptação dos instrumentos de escrita e a disponibilização de dispositivos que facilitem a anotação de informações tiradas de livros e materiais didáticos como explica Sasaki (2009). No entanto, a palavra mais frequentemente usada pelos entrevistados, nesta pesquisa, foi “não” (13), como se vê na Figura 5, principalmente no sentido de demonstrar a ausência de materiais ou instrumentos adaptados para o ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis.

Figura 5 – Nuvem de palavras categoria acessibilidade instrumental



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das entrevistas com *software* MAXQDA

Discentes com deficiência auditiva relatam não terem tido acesso a esse tipo de acessibilidade, como por exemplo, material acessível em Libras disponibilizado na biblioteca, o que corrobora com os achados de Emong e Eron (2016). Elas apontam que “*os materiais nem sempre são adaptados, por exemplo, livros, são todos em Língua Portuguesa*” (DI1, 2022). Para os estudantes com deficiência visual as coordenadoras da Depae revelaram que a divisão realiza a adaptação de material e possui alguns instrumentos de tecnologia assistiva.

Tem um scanner que também tem um leitor de texto. Nós temos um gravador, que ajuda, para o estudante com deficiência visual a organizar e gravar o seu material. Nós temos lupa, porque se a pessoa tem deficiência, tem baixa visão, ela pode usar lupa para ler o texto. Ela não precisa só usar o programa de leitura. (CD1, 2022)

Fazemos o empréstimo de alguns equipamentos de tecnologia assistiva, notebook, tablet, lupa, gravador de voz e adaptação de material, por exemplo, converter texto para áudio, impressão do material com fonte ampliada. Temos impressora em braile também para quem necessita. (CD2, 2022)

No entanto, uma das coordenadoras da Depae entende que esses materiais disponíveis são poucos e reforça a necessidade de mais equipamentos de acessibilidade instrumental.

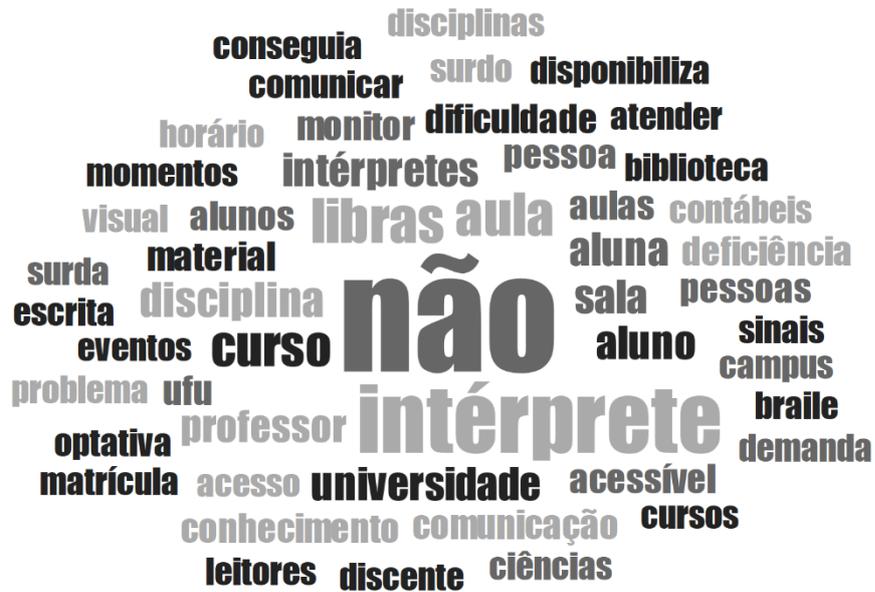
Nós temos falta de equipamento. Já solicitamos. Talvez ano que vem a gente consiga ter. [...] Eu penso que, em linhas gerais, é isso que temos, porque não temos muita coisa. Só solicitamos um novo scanner mais potente para auxiliar na organização do material. Em suma, não temos muita coisa [...] material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

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

4.7 Acessibilidade comunicacional

As barreiras de acessibilidade comunicacional afetam principalmente os discentes com deficiência auditiva, visto que geram impactos na sua comunicação interpessoal. Essa seção abordará sobre a disponibilização de intérprete de Libras, de guia-intérprete, recursos de acessibilidade à comunicação e ensino de Libras. A partir da nuvem de palavras (Figura 6) é possível verificar que a negação expressa pelo “não” (262) representa que o atendimento à essa dimensão da acessibilidade também apresenta dificuldades. Outras palavras como “intérprete” (136) e “Libras” (59) são frequentes na fala dos entrevistados. A “disciplina” (32) de Libras no “curso” (51) é um dos assuntos também citados pelos respondentes.

Figura 6 – Nuvem de palavras da categoria acessibilidade comunicacional



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das entrevistas com *software* MAXQDA

Embora este estudo não tenha entrevistado discentes com deficiência visual, por meio dos relatos de docentes que ministraram aulas a esses discentes foi possível inferir que a ausência de guia-intérprete foi uma das barreiras encontradas por uma aluna cega, de forma similar às considerações de estudo de Emong e Eron (2016). Para não ficar prejudicada nos estudos, a aluna teve que dispor do auxílio da irmã para a realização de atividades e provas, ao invés de dispor de material adequado, como é citado por DO8, DO12, e DO14, nessa ordem: “[...] e a irmã dela acompanhava e fazia todas as atividades para ela, e ouvia e escrevia [...]”; “Para realizar as provas e fazer as atividades ela precisava estar acompanhada, então sempre tinha irmã ou a tia que acompanhava com ela”; “Ela [a aluna] tinha uma autorização para levar a irmã dela, [...] não sei se a universidade não tinha esse auxílio na época, mas a irmã acompanhava para poder copiar a matéria. No dia da prova a irmã ficava para fazer a leitura”.

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

A discussão acerca da disponibilização do intérprete de Libras será realizada nesta pesquisa de forma separada, visto os relatos do corpus investigado, por *campi*, terem apontado

experiências distintas. Primeiro, abordaremos os relatos pertinentes ao *campus* sede [Santa Mônica]. Em Uberlândia há a disponibilização de intérprete de Libras para discentes que necessitam desse apoio; entretanto algumas dificuldades são apontadas como, por exemplo, a falta de intérprete na sala de aula por conta da demanda, complexidade na interpretação de alguns termos, alternância de intérpretes para um mesmo discente e impossibilidade de revezamento do intérprete de Libras durante a sua atuação.

Conforme CD2 (2022), o primeiro discente surdo que entrou na universidade precisou acionar o Ministério Público para que um intérprete de Libras fosse disponibilizado. Atualmente, e principalmente durante o período remoto – 2020 a 2022 –, o *campus* Santa Mônica encontrou dificuldades em atender à demanda por intérpretes. Entretanto, verifica-se uma preocupação e atuação da universidade em conjunto com a Depae no sentido de minimizar essa dificuldade.

Eu vejo que para a aluna estar inclusa e participar como os demais do grupo, da sala de aula, da turma, ela precisa do suporte de intérprete. Eu vivi uma experiência muito desagradável no semestre passado, porque a UFU teve uma limitação de intérprete, [...] não tinha intérprete em todos os momentos para os surdos e eu tive momentos em que a aluna participou sem o apoio do intérprete. [...] A UFU realmente não tinha condições de atender nem sequer em horário de aula, porque a universidade começou a receber as pessoas surdas e não tinha intérprete suficiente para todo esse público. Agora a UFU recebeu novos intérpretes. (DO13, 2022)

Ela (a aluna) era do primeiro período do semestre passado, só que a universidade não disponibilizou intérpretes, simplesmente, então foi uma situação muito ruim, muito constrangedora. [...] a UFU não tinha intérprete suficiente, muitas estavam afastadas, muitas pediram para sair e a prioridade dos intérpretes era para os alunos que estavam formando [...]. Ela é minha aluna hoje e tem intérpretes agora, toda aula tem 3 intérpretes revezando para atendê-la. (DO10, 2022)

No segundo dia de aula já existia uma intérprete disponível. Mas eu lembro que no primeiro dia de aula teve um problema, não sei dizer [o motivo], porque eu fiquei sabendo por [um] e-mail que foi encaminhado [...] que não tinha intérprete disponível. (DO8, 2022)

Pelos relatos entende-se que a ausência de intérpretes, pelo menos na sala de aula, foi um problema temporário. A discente entrevistada DI1 confirmou ter sido acompanhada de intérprete de Libras desde o primeiro dia de aula e não relatou nenhuma dificuldade nesse sentido. Entretanto, ressaltou que a alternância de intérpretes foi um fator de dificuldade; percepção semelhante é confirmada no relato da docente DO13 ao apontar que a universidade disponibiliza mais de uma intérprete por conta da necessidade de revezamento, entretanto, nem

sempre ocorria essa alternância: *“Eu tenho quatro horários de aula seguidos. O normal é que tenha pelo menos dois intérpretes para a cada 15 minutos se fazer um revezamento. Muitas vezes era só um intérprete, [...] é um trabalho que exige muito, é muito exaustivo”*.

Um intérprete fixo ao longo do curso possibilita condições de adaptação e convenção dos sinais referentes ao conteúdo. A interpretação dos termos técnicos também foi levantada como uma dificuldade pela discente e corroborada pelos relatos de docentes, como exposto nos recortes de suas falas.

Na área de cálculo, o intérprete não sabe cálculo e aí? Ele (sabe) só o sinal, mais, menos, positivo, negativo. Às vezes eu procuro o monitor para poder me explicar, mas o monitor também não conhece a língua de sinais. O intérprete só sabe questões mais teóricas e a (parte) prática ele não tem. [...] se tivesse um intérprete da área tudo bem, mas ele está ali só para poder fazer essa ponte. (DI1, 2022)

Uma disciplina que tinha na sua parte introdutória, hardware, software, alguns termos muito específicos. Eu senti muita dificuldade da intérprete de Libras, em transmitir pra ela aqueles nomes [...] então pra ela entender o que que era um nome de uma peça, computador, enfim, existia essa barreira. Então, muitas vezes a intérprete se esforçava pra explicar qual era a função daquela peça para a aluna. (DO8, 2022)

Pelo relato de DI1 (2022), observa-se que devido ao fato de o intérprete não ser uma pessoa conhecedora da área contábil existem dificuldades na interpretação dos sinais referentes ao conteúdo e com isso, sua compreensão fica prejudicada. Essa constatação, inclusive, é objeto de considerações em estudos de Marcelino e Morales-Acosta (2021), Santos *et al.* (2016) e Santos e Costa (2019).

No período remoto, a DO8 (2022) apontou que durante os minutos em que a intérprete precisava fazer uma pausa de 5 minutos, a aluna ficava só com a transcrição e leitura do conteúdo. Diante da ausência da intérprete por motivos pessoais, outra intérprete fazia a substituição. Nas atividades externas à sala de aula, como por exemplo, cursos, palestras, reuniões, eventos, entre outros, os entrevistados apontaram uma preocupação e comprometimento da Depae em disponibilizar intérprete de Libras, entretanto, nem sempre era possível atender à todas as demandas.

Com a demanda que temos hoje, nós não conseguimos atender, por exemplo, todos os eventos. Priorizamos as aulas da graduação e da pós, reuniões acadêmicas e reuniões administrativas, por exemplo, um aluno do oitavo período que está fazendo TCC, ele tem que fazer uma reunião com o orientador, nós disponibilizamos o intérprete de Libras para o atendimento [...], porém não conseguimos atender a demanda de todos os eventos. [...]

durante a pandemia atendemos muitas *lives* dos eventos acadêmicos, das unidades acadêmicas, eventos da Pró-reitoria, porém perdemos dois intérpretes de Libras no ano passado, um exonerou e o outro terminou o contrato, e não conseguimos continuar atendendo os eventos a partir do segundo semestre, de outubro para cá. (CD2, 2022)

Para as atividades, tínhamos a oportunidade, por exemplo, de solicitar direto à Depae que é a divisão que atende as pessoas com necessidades especiais. Fazíamos a solicitação e sempre que disponível, a intérprete participava, mas não era sempre, e, por exemplo, havia uma preocupação da própria Depae com a participação da aluna [...], se houvesse a garantia de a aluna estar presente, eles se comprometiam mais com o oferecimento dos intérpretes. Não tinha intérpretes suficientes para cobrir todas essas atividades fora de aula, mas as vezes em que eu solicitei, eu fui atendida. [...] essas atividades fora da sala de aula ainda é um problema, porque não temos a garantia de que vai ter um intérprete. (DO13, 2022)

A discente DI1, estudante do *campus* Santa Mônica, relatou não ter participado de nenhuma atividade extraclasse, mas afirmou ter visto a presença de intérpretes em palestras e cursos e reforçou que isso é uma obrigação da universidade. No *campus* Pontal, os entrevistados revelaram uma situação que contraria a justiça social e a condição de acessibilidade prevista em lei, inclusive. A primeira discente surda não só no curso, mas em todo o *campus*, em um primeiro momento não teve disponibilidade de intérprete de Libras e que até a sua disponibilização, foi um processo complexo, como confirmado no relato de docentes e da própria discente: “*Quando nós tivemos a matrícula dessa aluna surda e os professores vieram a saber que tinha essa aluna surda, houve uma mobilização para contratação de intérprete, porque aqui no pontal não tinha intérprete*”. (DO1, 2022)

Ela foi a primeira [aluna] com surdez no *campus* e em função disso não havia a disposição de intérprete, [...] houve alguns problemas no início da vida acadêmica dela exatamente por isso. Conhecedora dos seus direitos, ela entrou no ministério público [...], ou seja, não foi colocado inicialmente à disposição dela, houve alguns conflitos, hoje nós temos uma situação um pouco diferente, essa situação se estabilizou. (DO2, 2022)

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

No relato da discente DI3, a primeira discente surda do *campus* pontal e do curso, percebe-se que a ausência de disponibilização de intérprete de Libras prejudicou seus estudos

e foi um processo burocrático. Nos demais casos, conforme apontado por DO3 e CC1, a presença da intérprete se deu desde o primeiro dia de aula. Quando a intérprete se ausentava por questões pessoais, alguns dos docentes revelaram que a aluna não conseguia acompanhar as aulas e se retirava da sala.

Quando ela ficou sabendo que a intérprete estava com problema pessoal e que não ia, ela foi embora, ia ficar fazendo o que lá? [...] houve casos em que a intérprete faltou e o monitor conseguiu dar suporte a ela, mas não era em todas as aulas, porque o monitor era estudante, discente do curso, mas ele avançou ao longo dos períodos e ela não, ela ficou, ela foi reprovada em disciplinas diversas e ela precisava cursar, então naquela situação em que o monitor não estava, se intérprete faltava, ela ia embora, não ficava [...], a questão da exclusão [nesse ponto, visivelmente emocionada], tem inclusão? Tem não... (DO1, 2022)

Teve caso sim dela ficar sem intérprete e nesse caso ela ser prejudicada, em alguns momentos eu entendo que o prejuízo podia ser significativo, porque talvez pelo fato de não se ter intérprete ela não ficava na sala de aula e também pelo fato de o professor talvez não ter a segurança de auxiliá-la. Eu passei por um episódio muito interessante com ela, num determinado momento, onde a intérprete não estava em sala de aula e ela ficou aguardando, quando ela viu que a intérprete não vinha mesmo ela resolveu ir embora e no meu parco conhecimento de Libras eu perguntei, falei para ela não vai, fica, eu tentava atender ela, aí ela deu negativo e foi embora. (DO2, 2022)

Quando aconteceu eu já tinha uma proximidade com a aluna, então ela já estava mais tranquila, ela sabia que no final eu ia conversar com ela, eu falava poucas palavras em Libras, mas que foi possível ela compreender pelo menos parte daquele conteúdo. (DO3, 2022)

Quando a intérprete se ausentava, tinha o monitor que falava um pouco (de Libras) com ela, tinha comunicação com ela. Eu conseguia comunicar com ela escrevendo, ajudava nos exercícios escrevendo. [...] Não foram muitas vezes, mas às vezes era mais aula de exercícios e o slide tinha o conteúdo, se fosse uma aula expositiva, ela lia no slide. (DO4, 2022)

Em seu relato DO11 (2022), apontou que na ausência da intérprete havia o acompanhamento de outra. No entanto, devido ao *campus* Pontal possuir apenas um intérprete, não havia revezamento. Além disso, o atendimento às atividades extrassala eram prejudicados como revela a informação da discente DI3 de que não era possível a participação da intérprete nos atendimentos da monitoria especial.

Tinha apenas uma intérprete na universidade e muitas vezes, o horário de atendimento do intérprete não coincidia com o horário de atendimento do monitor e com o horário que eu poderia assistir as aulas, então o monitor tentava (algumas) estratégias para poder me ensinar através de conhecimentos básicos da língua de sinais. (DI3, 2022)

O atendimento ao aluno surdo na sala de aula é um direito, entretanto, o seu percurso formativo não ocorre somente nesse espaço. O aluno precisa acessar outros ambientes, como por exemplo, a coordenação do curso, a Prograd, biblioteca, restaurante universitário, entre outros espaços. Nesses espaços não tem a disponibilização de intérprete, então a comunicação do discente fica prejudicada. Tanto a discente quanto os docentes confirmam essa situação em que se vê nos excertos das falas reproduzidas:

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

Agora, por exemplo, um deficiente auditivo, que vai na coordenação de curso ou vai na secretaria para fazer alguma solicitação, não tem ninguém lá (que comunica) em Libras pra poder comunicar com essa pessoa. [...] (ela) vai depender de uma leitura labial ou comunicação escrita, partindo do pressuposto que ela tem uma boa comunicação escrita para poder se comunicar, porque caso contrário, a comunicação é inviabilizada. (DO8, 2022)

Quanto à acessibilidade comunicacional no período remoto, por exemplo, o atendimento com a intérprete acontecia nos momentos síncronos, entretanto não tinha esse atendimento nos momentos assíncronos.

[...] nós não podemos contar só com uma intérprete, nós temos só uma intérprete no *campus*. Ela tem que auxiliar na mediação do trabalho do professor(a) na sala de aula e não pode estar, ao mesmo tempo, interpretando em um evento, por exemplo. Se tiver um evento acontecendo no mesmo horário de aula, não será possível atendê-lo. Então, se outro estudante com deficiência auditiva ou surdez estiver no evento, ele vai ficar sem acessibilidade comunicacional. (DA1, 2022)

Tem acompanhamento síncrono da intérprete nas aulas, porém não têm acompanhamento assíncrono da intérprete. Quando é uma videoaula que o professor disponibiliza ou mesmo algumas atividades, ela (a aluna) acaba tendo muita dificuldade, por conta de não ter esse apoio pelo menos formal da intérprete, às vezes ela ajuda informalmente, mas formalmente acaba tendo essa dificuldade. (CC1, 2022)

Outra dificuldade que discentes com surdez e deficiência visual encontram é a ausência de placas em Libras, sinalizadores em braile, entre outros elementos acessíveis, cujas percepções são compartilhadas por discentes, docentes, e coordenadoras da Depae. Para a discente DI3 *“falta, por exemplo, placas de identificação no banheiro masculino e no banheiro feminino, não tem a identificação em língua de sinais, somente em língua portuguesa”*. Igualmente a docente DO3 explica que *“precisa ter informação, placas, direcionamento. O aluno fica perdido, enfim, precisa ter um direcionamento, colocar essas informações”*. Também a coordenadora do Depae enfatiza que na UFU falta não apenas sinalização, mas placas em Libras identificando os espaços:

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

Conforme observado, a disponibilização da intérprete de Libras na sala de aula é um dentre os diversos meios de acessibilidade comunicacional, que perpassa conforme o relato das próprias discentes por questões estruturais chegando à falta de recursos humanos. Quando se pensa em recursos humanos, é preciso considerar toda a equipe que vai trabalhar diretamente com o discente com deficiência, em especial o docente, principal agente da inclusão na sala de aula, como é abordado em relação à acessibilidade metodológica.

4.8 Acessibilidade metodológica

O processo de ensino e aprendizagem está intrinsecamente ligado a atuação do professor e à forma como os docentes conduzem as práticas educacionais na sala de aula, bem como ao modo como o aluno recebe o conteúdo, ressignifica e lhe atribui [novos] significados. Nesse sentido, a acessibilidade metodológica está diretamente relacionada ao acesso e viabilização do conhecimento a todos os discentes, inclusive àqueles com deficiência. Dessa forma, as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, sua formação e preparo, promovem a educação inclusiva na sala de aula.

A negação expressa pela quantidade de “não” identificados nas falas evidencia o não conhecimento e envolvimento de docentes de ações que promovam a acessibilidade metodológica, expressos em frases iniciadas com “não conheço”, “não sei”, “não tenho”, “não

Eu tive acesso a disciplinas, por exemplo, de métodos de ensino que trata um pouco das metodologias ativas e outras perspectivas para dar aula. No entanto, a parte da inclusão eu não vi em nenhuma matéria, então assim, não fez parte da minha formação em momento algum. (DO12, 2022)

No mestrado e doutorado não teve nenhuma disciplina que tratasse especificamente do tema inclusão, pelo que eu tenho recordação, tinha docência no ensino superior, magistério superior, mas especificamente com relação a inclusão eu não me recordo de ter visto, o meu conhecimento foi por meio de leitura e palestras que eu assisti. (DO17, 2022)

Com relação à capacitação para ministrar aulas a discentes com deficiência, alguns entrevistados revelaram ter participado de alguns cursos, palestras, pesquisas e eventos acadêmicos. Todavia, dentre os 17 professores entrevistados, apenas cinco fizeram o curso de Libras e apenas DO9 afirmou ter feito o curso de braile, mas há muito tempo.

[...] com foco em inclusão, a única coisa que efetivamente eu fiz foi Libras e eu participei de algumas palestras, mas nem entendo como uma qualificação, formalmente eu não procurei e também não recebi nenhum tipo de qualificação e indicação por meio da instituição de alguma qualificação nesse sentido. (DO2, 2022)

Durante a minha jornada eu vou participando de eventos, acompanho o pessoal que fala sobre inclusão de negros, homossexuais nos grupos do Instagram. Eu vejo palestras da Pedagogia, jornada científica com palestras sobre inclusão, esses momentos eu nem chamaria de formação, porque é uma coisa muito pontual. [...] Eu fiz uma disciplina por conta própria, por iniciativa minha, de Libras no curso de pedagogia, mas foi um semestre apenas. (DO4, 2022)

A maioria dos docentes, no entanto, não se sente preparada para ministrar aulas a quaisquer outros discentes com deficiência. Os entrevistados revelam uma preocupação em buscar o conhecimento – *“eu me vejo totalmente despreparada [...] eu fico pensando, gente às vezes eu teria que me qualificar agora, porque quando ela for minha aluna, então quando ela chegar até mim, eu já tenho que estar com essa qualificação”* (DO12, 2022) –, mas não por iniciativa própria. Além disso, os relatos evidenciam um desconhecimento teórico-prático, como por exemplo, o uso do termo “linguagem de sinais” que aparece em praticamente todas as falas, quando o correto é língua de sinais.

Eu já deveria ao longo do tempo, ter me preparado para receber essa discente nas minhas disciplinas. Essa discente começou no primeiro período e o meu contato com ela foi praticamente 2, 3 anos depois que ela estava no curso, mas eu não fiz nada para me preparar pra receber essa discente mesmo com esse tempo todo. Quando ela chegou na minha disciplina, no quinto período, ela tinha um monitor especial, ela precisava e ela tinha uma intérprete de Libras

para traduzir. Eu não me preparei porque eu não sei a linguagem de sinais e não me preocupei nesses dois anos em aprender a linguagem de sinais para pelo menos fazer [pausa procurando a palavra adequada] um acolhimento para essa discente. (DO1, 2022)

Eu tenho muito receio, exatamente porque eu não me sinto, mesmo com todo meu..., eu sei que eu tenho um comprometimento, eu sei que eu tenho um empenho, com tudo isso eu ainda não me sinto 100% adequado. [...] eu acho, aí é uma percepção que eu tenho, eu sou uma pessoa que é comprometida dentro do possível. Do ponto de vista de inclusão eu acho que ainda tenho muito que aprender, eu acho que eu não sinto 100% qualificado. (DO2, 2022)

Eu não me sinto nada preparada, eu sei que é uma limitação muito grande e eu não vejo que seja uma coisa só da minha parte, porque não temos informação, [...] eu mesma poderia procurar por conta própria, para me preparar, para lidar com essas situações, eu acho que é importante. [...] eu me sinto bem despreparada. (DO4, 2022)

Eu concordo, eu visualizo, eu captei essa questão da acessibilidade, mas como membro participante de uma experiência real, eu vejo que, por exemplo, no caso da aluna que era deficiente auditiva, eu não teria capacidade, não tinha capacidade e não tenho hoje, mesmo fazendo o curso, a instituição nos propiciou fazer o curso, por exemplo, de Libras, mas eu não tenho a linguagem adequada, não tenho a qualificação [...] mesmo eu tendo feito o curso de capacitação especificamente para isso, eu tenho uma conclusão pessoal de que falta, não é nem muito, falta tudo. (DO5, 2022)

Alguns docentes apontaram não ter o conhecimento de cursos relacionados à inclusão da pessoa com deficiência, disponibilizados pela universidade, como fica explícito nas falas dos docentes DO12 e DO13, reproduzidas nessa ordem: *“Não tenho conhecimento de nenhum curso disponibilizado pela universidade e também não fiz nenhum”*; e *“Enquanto docente nunca recebemos nenhuma formação, informação, treinamento, explicação, material que fosse incentivo nada e na UFU também não, então não recebemos nenhum tipo de informação a não ser que a gente vai atrás mesmo”*.

Entretanto, parte dos docentes entrevistados reportou em suas falas a disponibilização de cursos de formação pela universidade: *“para os docentes, a UFU disponibilizou um curso de Libras ministrado por um professor surdo, então foi muito bom, não vou dizer que sou fluente, não sou, mas eu compreendo muita coisa”* (DO3, 2022); *“De vez em quando eu recebo e-mails da UFU informando que vai ter o curso, os dias, a data, o processo de matrícula”* (DO16, 2022).

O curso de Libras, por exemplo, é ofertado pela Divisão de Capacitação de Pessoal (DICAP), órgão vinculado a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). A divisão é responsável por desenvolver ações de formação e desenvolvimento profissional aos servidores

efetivos da universidade e disponibiliza cursos de formação continuada sobre diversos temas e assuntos.

Nós temos na Universidade um órgão vinculado com a PROGEP, a DICAP, que diz respeito a capacitação dos professores, então eventualmente recebemos algumas divulgações de cursos de algumas áreas. Agora especificamente de Libras, eu nunca recebi nenhum tipo de divulgação, eu não sei se isso foi divulgado no site da UFU. (DO2, 2022)

A universidade tem soltado muitos cursos de formação, hoje mesmo eu estou fazendo um sobre edição de vídeos, mas eles têm sobre língua de sinais, então eu acho que tem muitos processos de formação que aumentam a inclusão. (DO7, 2022)

Em uma busca no site da PROGEP, na UFU, foi possível verificar que de 2012 a 2019 a divisão ofertou 8 cursos sobre a Libras. Entretanto, no período de 2020 a 2022 não foi ofertado nenhuma formação relacionada ao tema, possivelmente devido à pandemia de Covid-19, vivenciada à época. Também há, no portal da PROGEP um link para acesso à página da Escola Nacional de Administração Pública (Enap) que disponibiliza um curso de introdução à Libras aberto ao público em geral. Além da Divisão de Capacitação de Pessoal, os respondentes relataram que o Programa de Educação Tutorial em Ciências Contábeis (PET) e a Depae realizam atividades voltadas à inclusão de alunos com deficiência, como por exemplo, cursos e palestras.

Conforme os relatos, embora tenha sido constatado que alguns docentes não tenham ciência, verifica-se que a UFU proporciona, mesmo que minimamente, capacitações relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência por meio de palestras, cursos e seminários. Em contraponto, alguns docentes apontaram que as exigências pertinentes a carreira docente, a ausência de incentivo, a discreta publicidade, assim como a falta de priorização e dedicação a questão da inclusão das pessoas com deficiência, são alguns dos fatores limitantes a sua participação nessas atividades.

Nem sempre temos condições de fazer, porque somos bastante sobrecarregados, porque quando se tem um programa de pós-graduação, tem uma cobrança muito grande por pesquisa, às vezes tem cobrança de participação na área administrativa e não se pode abrir mão das aulas, então, nem sempre temos as condições necessárias para fazer. [...] o curso de língua de sinais eu já pensei em fazer, mas não tive condições. (CO7, 2022)

Poderia buscar de forma autônoma, por exemplo, eu fico também num lugar confortável de ser uma pessoa sem nenhum tipo de deficiência, de não priorizar inclusive na minha vida, que tipo de curso de formação eu vou fazer, então, é algo que é uma falha minha também, que vem do privilégio, o privilégio de ser uma pessoa que não tem nenhum tipo de deficiência. [...]

Qualquer pessoa, cidadã nesse país tem que ter um curso de Libras [...] estou partindo do básico, não existe nenhuma justificativa [...] quando entramos na UFU temos um Seminário de Integração do Servidor, eu sou obrigada a fazer, se não, não consigo ser aprovada no meu período de experiência, o probatório. Por que que não tem Libras? [...] existem pessoas com deficiência em todos os espaços da universidade, da sociedade. (DO10, 2022)

Ainda existe um incômodo, temos uma carga horária muito intensa e não nos dedicamos tanto a essas questões e não é por falta de vontade, é por falta de espaço, porque nós somos muito exigidos enquanto professores, não é só a sala de aula, não é só o atendimento ao aluno, tem muitas atividades, atividades administrativas, então isso consome muito, mas se houvesse um pouquinho mais de espaço, eu teria buscado mais. (DO14, 2022)

Existiu a oportunidade de fazer a disciplina de Libras, foi um incentivo de fazer a disciplinas de Libras, mas não foi muito bem divulgado, poderia ter sido melhor (divulgado), então, para quem quisesse fazer a disciplina, podia incluí-la no seu currículo, mas eu acabei não me interessando na época. (DO15, 2022)

Mesmo revelando não terem se preparado para receber discentes com deficiência, nota-se que a acessibilidade metodológica é uma preocupação dos docentes entrevistados. Eles relataram preocupação com relação ao planejamento, às estratégias de ensino, à sua forma de avaliar e sobre como acolher esses discentes, que certamente é prejudicada devido à conjugação com a acessibilidade comunicacional que é falha, visto que o conhecimento do ingresso de um discente com deficiência ocorre quase sempre no primeiro dia de aula.

Tomamos conhecimento no primeiro dia de aula, verdade seja dita, às vezes você não está preparado, todo o planejamento foi feito desconsiderando qualquer necessidade de inclusão, de uma atividade específica ou de planejamento específico, de um material que esteja melhor direcionado para essa pessoa, então assim, é no primeiro dia de aula que tomamos conhecimento, o que eu acho que é equivocado, se for uma pessoa, por exemplo, que tem uma deficiência visual, eu não tenho material para ele, como que eu vou fazer? E também não tenho conhecimento para preparar o material para ele, como é que fica essa situação? Ele vai se sentir prejudicado, aí a inclusão já deixou de existir. (DO4, 2022)

Foi uma surpresa, de modo que eu não consegui preparar com antecedência, me preparar com antecedência, não só o material, mas me preparar também para poder receber essa aluna em sala. [...] até dentro do plano de trabalho do professor, eu acho que esse ingresso de aluno com deficiência dentro do curso, deveria ser informado antecipadamente ao professor, porque isso muda todo o planejamento da disciplina. (DO8, 2022)

Nos casos em que o ingresso desse aluno foi comunicado antecipadamente, verifica-se que os docentes conseguiram realizar o planejamento e preparar o ambiente: *“fiz todo o raio x de como preparar as aulas para ela. Eu vou atrás do intérprete que é a ferramenta que a UFU*

disponibiliza para saber como que eu vou agir nas aulas com esse aluno” (DO11, 2022). Além disso, o trabalho conjunto com o intérprete é frequentemente retratado nas falas dos pesquisados como algo positivo.

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

Em outras situações o próprio aluno apontou as suas necessidades aos docentes como relata DO15. A troca de informações é muito importante, afirma a coordenadora da Depae CD1, porque é dessa forma que se consegue compreender e atender as necessidades específicas do aluno.

O próprio aluno propôs alternativas, foi onde as minhas dúvidas foram sanadas e eu consegui achar uma solução, mas realmente fica o choque quando você se depara e nem percebe que aquilo é uma necessidade de alterar às vezes a sua metodologia ou apenas de dar uma atenção diferente. A priori ficamos surpresos com a situação, mas posteriormente foi tranquilo, até por conta da cooperação da própria pessoa. (DO15, 2022)

Se eu tenho uma aluna surda, eu vou ter que diminuir meu ritmo, eu vou ter que falar mais devagar, pausadamente. Todo professor vai fazer isso? Não, porque nós temos uma percepção de que o mundo tem que se adequar a mim e não é assim. Não são os alunos que têm que se adequar a mim, eu preciso também me adequar aos alunos. [...] precisamos ser menos egocêntricos, pois o mundo não gira ao meu redor. Eu preciso descentrar, ou seja, eu preciso sair do centro, se o professor não faz isso é muito difícil, para não dizer quase impossível que um professor se preocupe com os seus alunos nesse sentido ou qualquer outro. Não precisa ser especialista em inclusão, aquele que estuda especificamente a área. Estou falando de você ter esse cuidado, esse zelo, do respeito ao outro. Não é todo professor que vai organizar a prova para atender o aluno. Por exemplo, eu não posso dar uma prova oral para o estudante com deficiência visual. Ele pode gravar a sua aula, as respostas, eu posso gravar as respostas dele; Ele não precisa escrever para me mostrar que sabe, mas não é todo professor que vai fazer isso. **Na verdade, nós pecamos porque não perguntamos para o aluno: O que você precisa? Como é que você aprende? O que você precisa para fazer a prova? Ele vai me dizer.** Na maioria das vezes nós não fazemos isso. Como professora, eu penso como tem que ser, eu acho que tem que ser dessa forma, eu vejo que esse é o melhor

jeito. **Mas, a melhor forma para quem? Para mim ou para o estudante?** Então, temos muito o que caminhar, e não é pouco não, é muito. (CD1, 2022)

Sobre as estratégias de ensino realizadas no intuito de atender as necessidades das discentes com deficiência auditiva, os docentes entrevistados citaram ações relacionadas à postura, como falar olhando para a aluna e de forma mais pausada, evitar ficar de costas, aguardar a intérprete chegar para iniciar a aula, assim como dedicar alguns minutos após a aula para sanar as dúvidas.

Muda um pouco a forma como, por exemplo, o professor se posiciona na sala, por exemplo, se eu fico explicando olhando para lousa, quem tem deficiência auditiva não consegue me acompanhar, porque necessita fazer a leitura labial conforme eu falo, então o *time*, a forma de apresentar muda, além disso, eu ficava muito focado nessa aluna para ver se ela estava, nos momentos específicos olhando para mim, se ela estava anotando eu esperava um pouco, porque ela tinha que olhar para mim, eu sabia que ela tinha que olhar para mim, porque se ela abaixasse a cabeça, ela não estava me ouvindo e não estava compreendendo. (DO2, 2022)

A principal habilidade ou característica do docente para conseguir lidar com isso, eu acho que é a preocupação, estar atento, isso é importante, porque se eu não estou atento, não adianta um curso, não adianta palestra, não adianta colocar na formação, é uma questão de valor pessoal, a gente precisa sempre demonstrar no processo de formação que isso é relevante, não é só o conteúdo correto, apresentar o conteúdo correto, do que é valor justo, do que é impairment, eu preciso incluir, fazer com que a pessoa consiga. (DO6, 2022)

Em termo de conteúdo, tornar o material o mais detalhado possível devido a algumas restrições interpretativas, trabalhar as atividades dentro da sala de aula para melhor acompanhamento do aluno e de suas dúvidas. Em termos de recursos, uso de imagens, gráficos e desenhos nos slides, uso de vídeos, disponibilização das videoaulas com legenda, link de acesso fixo e transcrição automática nas aulas síncronas, glossário de termos contábeis em libras.

O que eu pude oferecer de recursos foi, estávamos no ambiente remoto, o que eu pude oferecer foi a legenda simultânea no sistema, na plataforma, que estávamos usando, a transcrição das aulas, um glossário de termos contábeis em Libras. [...] respeitar que aquela pessoa não vai trazer um texto fielmente escrito em português, prestar atenção nessa questão. [...] o visual é muito importante, então muitas vezes na lousa, resolução de exercícios, às vezes dividir, passar uma cor diferente. (DO13, 2022)

As respostas evidenciam que as práticas educacionais na sala de aula, da maioria dos docentes, consistiam em aulas expositivas e aplicação de exercícios, cujo material pedagógico

era igual para discentes com e sem deficiência. Destaca-se, contudo, a preocupação de alguns docentes com o uso de metodologias ativas, como por exemplo, a Storytelling⁶. Quanto aos alunos com deficiência visual, o uso de fontes maiores nos slides, de material em alto-relevo e o atendimento recorrente às dúvidas do aluno, foram apontadas como as principais estratégias, como revelado por DO9 e DO16, respectivamente: “*Aulas separadas, porque não eram todas as aulas que a irmã podia ir, porque a irmã dela também estudava, mas essa flexibilidade de horário de aulas, de prova e de tempo, fomos adaptando para condição dela*”; e “*Provas, exercícios, materiais, slides, aumentava a letra e mandava o material adaptado para ele individualmente*”. Também DO7 explica que

No começo quando eu fiquei sabendo, assusta um pouquinho, porque eu tenho que adaptar o meu método, adaptar a forma de trabalhar, mas ao conversar com ele eu percebi que as mudanças que eu precisaria fazer, elas não eram mudanças radicais, vamos dizer assim, se eu ia aplicar um exercício impresso, eu tinha a versão da turma e a versão dele com uma fonte bem maior, na prova idem, as apresentações eu já tentava deixar os slides com fontes todas maiores. (DO7, 2022)

Um dos pontos levantados pelos entrevistados é a linguagem própria da contabilidade, que por si só é muito específica, o que dificultava o entendimento dos estudantes, e podia gerar um problema de interpretação do texto. Com isso, os docentes buscavam utilizar termos mais simples nas avaliações, evitando termos técnicos, como exposto por DO1, DO2 e DO6:

Eu fiz alguns exercícios separados, algumas avaliações do mesmo conteúdo para ela com uma linguagem mais acessível, mas só fiz isso quando ela já tinha chegado para mim e depois da primeira avaliação, porque eu apliquei uma avaliação e ela não conseguia compreender, porque a linguagem da contabilidade é muito específica. (DO1, 2022)

O que eu tinha era uma preocupação dos termos técnicos utilizados, eventualmente escapava algum termo que era muito rebuscado ou até mesmo podia gerar uma dificuldade na leitura, mas eu tinha essa preocupação, mas isso eu aprendi com a intérprete, a intérprete acabou me ensinando muita coisa, por exemplo, existe uma dificuldade em Libras de algumas distinções que para nós tecnicamente são distintas, mas na interpretação ficaria muito... muito próximo, então por exemplo custos e despesas, na hora de você interpretar custos e despesas num primeiro momento acaba sendo a mesma coisa, havia a necessidade de um complemento para explicar a diferença, não só a palavra era suficiente e isso quem me ensinou foi a intérprete, até porque ela precisava desse conhecimento para poder ajudar na interpretação das palavras, então em termos de recurso eu não cheguei a usar nenhum recurso, mas eu tinha só uma preocupação de evitar usar termos muito rebuscados que dificultasse a interpretação, a leitura, e assim por diante. (DO2, 2022)

⁶ Metodologia de ensino utilizada por meio da contação de histórias com a utilização de imagens, som e palavras.

Eu procurava escrever tudo o que eu falava, pelo menos os termos principais, porque alguns termos contábeis são específicos e difíceis de serem lidos numa leitura de lábios, por exemplo, impairment, é bem difícil a pessoa ler isso, então quando eu ia usar esses termos ou eu projetava com slides, com uso de recursos, e ia apontando conforme eu falava ou escrevia na lousa. (DO6, 2022)

Em alguns casos foi reportada a necessidade de as provas serem realizadas em outro ambiente, bem como, impressas em formato ampliado. Havia também, de acordo com os docentes, a disponibilização de tempo adicional nos casos em que o discente necessitasse. A preocupação com a necessidade metodológica, sobretudo quando da aplicação de avaliações aparece nas falas de DO2 e DO9, por exemplo: *“Uma coisa que eu tentei utilizar durante as avaliações é usar palavras e enunciados que eventualmente eu já tinha utilizado em sala de aula, ou seja, porque aí tornava aquele enunciado mais familiar na leitura. (DO2, 2022);* ou *“Como ela não enxergava, ela precisava de uma prova em braile, mas o que eu fiz foi tempo maior, foi a reserva de uma sala separada para ela, porque a irmã lia e ela falava a resposta e a irmã copiava” (DO9, 2022).*

A avaliação eu marcava em outro momento para que ela se sentisse melhor, porque aí ela tinha que estar acompanhada, para a pessoa pudesse ler em voz alta para ela, então eu sempre marcava as questões avaliativas na minha sala mais particular. [...] eu dava sim um tempo maior para ela, até porque tinha essa questão de ter a leitura, ela pensar na resposta, a irmã escrever, então assim, era um processo que deixa a gente pouco reflexivo sobre toda uma estrutura que precisa se movimentar para que aquilo aconteça. (DO12, 2022)

O relato das discentes surdas entrevistadas demonstra alguns pontos convergentes com a fala dos docentes, entre eles, o uso de legenda, de recursos de imagem e de um glossário de Libras com termos contábeis – utilizado por apenas um dos docentes entrevistados. Porém verifica-se que eles encontram muitas dificuldades quanto à acessibilidade metodológica como, por exemplo, a ausência de contato visual por parte dos docentes enquanto oralizam, o uso de termos técnicos, falta de adaptação das atividades e avaliações – principalmente quanto a complexidade da Língua Portuguesa.

Eu percebi que os professores oralizam e o intérprete às vezes não tem o contato (visual), o professor muitas vezes não faz o contato (visual) muitas vezes com o intérprete e nem com a aluno surdo, eu me senti sozinha. As questões próprias do curso foram bem difíceis, entender o que é ativo, o que é passivo, enquanto o professor passava (o conteúdo) no quadro, eu tinha que olhar quadro, intérprete, eu sinto que eu tive alguns prejuízos. [...] Falta adaptação de materiais, eles (os professores) não adaptam os materiais, por exemplo, eu fui fazer uma prova de uma disciplina sobre leis, eu tive muita

dificuldade, perguntei para o intérprete o que significava a frase, nem o intérprete conseguia (explicar), perguntou para o professor, o professor ficou rodeando, rodeando, para conseguir fazer uma tradução e eu conseguir marcar. Eu falei, “gente, eu não consigo”, muitas vezes o ouvinte tem acesso a essas informações primeiro do que o surdo, porque eles estão sempre conversando a respeito, está sempre sendo noticiado, mas para mim era algo novo, um termo que eu não conhecia, então para mim, faltam esses recursos. Para o ouvinte não, todo dia ele está em contato [...] e para mim falta significado, por exemplo, falar sobre fórum, imposto de renda, multas, acesso à prefeitura, enfim, são muitas coisas que eu não tenho acesso. Não tem nenhum material adaptado, parece que eu tenho que ter um esforço duplo, pedir para o monitor, o monitor tentar explicar, perguntar para algum colega, eu fico nessa dependência de alguém me explicar, já que o professor não adapta os materiais, os professores não adaptam os materiais. [...] alguns professores têm o cuidado de colocar a legenda, mas nunca com a janela de tradução e muitas vezes travava muito, não acontecia de uma forma fluída, às vezes o professor acha que a legenda ajuda e tudo, mas assim, nem sempre ajuda, o ideal para o surdo é a janela de tradução. (DI1, 2022)

Questão de tempo adicional, não tem na prova, o tempo é igual. Não teve adaptação (de prova), inclusive, quando eu entrei, no início da faculdade, foi um choque para mim, porque eu estava tirando umas notas muito baixas, uma atrás da outra. E o professor não chegou para mim e perguntou se eu precisava de ajuda. [...] Tem alguns professores que fazem monitoria individual para explicar (o conteúdo), isso é muito bom. A questão de adaptação nas provas, nos trabalhos, nas atividades, não tem, é igual ao ouvinte, e algumas palavras são muito difíceis de entender, tem algumas palavras no português difíceis de entender e aí atrapalha um pouco o entendimento, às vezes você entende outra coisa do que o professor está perguntando, no presencial, por eles explicarem de costas para mim, atrapalha um pouco, porque eu sou muito visual e labial. Agora que voltou o presencial, tem alguns professores que ainda utilizam máscara, então a máscara já me atrapalhou bastante, eu acho que eles deveriam utilizar uma máscara que tem uma acessibilidade, que tem uma transparência, que dá para ver os lábios. [...] alguns (professores) usam imagem para mostrar com clareza a explicação, mas assim, são um ou dois no máximo, o restante não (utilizam), é escrita, números e nenhuma parte visual, isso ainda precisa ser mudado. [...] teve uma professora que fez um glossário de Libras, com sinais sobre a contabilidade, mas o restante não. (DI2, 2022)

A maioria (dos materiais) são em língua portuguesa, não tem material adaptado. Isso me atrapalhava muito, era muito complicado, o tempo todo eu dependia de interpretação, muitas perguntas eu não conseguia entender o significado, tinha que ler uma, duas, três vezes para conseguir contextualizar, muitas vezes, virava uma confusão na minha cabeça, porque às vezes eu reconhecia algumas palavras soltas. Então, eu acho que os professores têm que adaptar, um ou outro professor tentava fazer alguma coisa, mas a maioria não adapta o material. [...] nas provas, por exemplo, de cálculo, principalmente na área da matemática, eu achava mais fácil. Estatística por exemplo, que a gente tem que fazer as deduções e tudo, a parte teórica muitas vezes eu não conseguia. Quando tinha que escrever muitos textos, dar muitas justificativas, eu não conseguia, realmente. E eu via que os professores também não conheciam o meu jeito, como adaptar uma prova para mim, a gente sabe que tem leis, mas infelizmente, muitos não conseguem acompanhar. E para mim que sou surda, é muito difícil guardar informações escritas o tempo todo (DI3, 2022)

A complexidade da Língua Portuguesa foi, inclusive, apontada como um dos motivos da aluna surda do *campus* ter desistido do curso, diante do seu receio de não conseguir redigir o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Eu tinha muita dificuldade no Português e quando o professor falou que eu tinha que escrever o meu TCC em Língua Portuguesa eu fiquei chocada, eu achei que eu não fosse conseguir, achei muito complicado para mim, preferi desistir. Aí fiquei com vontade de ir embora, não quis ficar mais na universidade, quis das um tempo com a universidade, tava (*sic*) com problemas pessoais também com a minha família, estava num momento muito negativo da minha vida e aí eu resolvi mudar, recomeçar a vida em outro lugar (DI3, 2022)

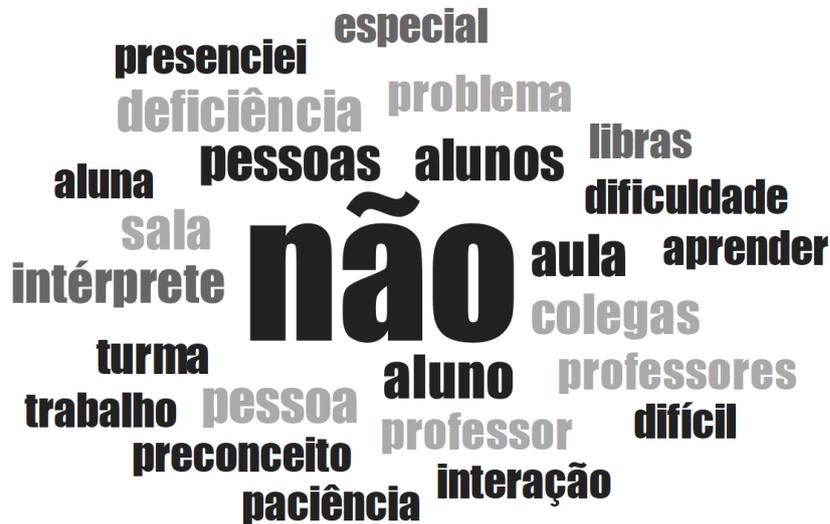
Percebe-se pelos relatos retro mencionados que a ausência de adaptações nos materiais, o uso de termos técnicos e textos extensos dificultam o entendimento das discentes com deficiência auditiva (CARMO *et al*, 2011). A exposição muito rápida do professor ou até mesmo a ausência de contato visual, prejudicam a anotação e absorção do conteúdo. Mas, além disso, a ausência de formação docente para a inclusão (BARRETO NETO, 2016; PIVETA *et al.*, 2016; ROSA *et al.*, 2020) e o desconhecimento das especificidades do aluno impedem que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma igualitária, por isso, é importante que o docente pergunte ao discente sobre suas necessidades. Além das técnicas e estratégias de ensino, algumas questões envolvem também a atitude, como se discute na próxima seção onde se analisam as barreiras atitudinais.

4.9 Acessibilidade atitudinal

Além da adequação dos espaços, disponibilização de instrumentos, recursos que facilitem a comunicação, materiais acessíveis, revisão de políticas públicas, o discente com deficiência precisa antes de tudo que se tenham atitudes acessíveis. “*Se eu não tenho a capacidade de pensar o outro, eu não vou pensar em acessibilidade comunicacional, acessibilidade estrutural, recurso adaptado. Isso não vai passar pela minha cabeça, porque para mim está tudo ok do jeito que está*” (CD1, 2022). Nessa seção discutiremos sobre a percepção dos entrevistados em relação às atitudes discriminatórias, estereótipos, capacitismo ou preconceito perante as pessoas com deficiência. Novamente a Figura 8 mostra que a palavra “não” (370) foi a mais falada. A partir do mapa é possível inferir que os entrevistados “não”

presenciaram nenhuma situação de “preconceito” (16) na “sala” (27) de “aula” (34) com relação às “pessoas” (39) com “deficiência” (35).

Figura 8 – Nuvem de palavras da categoria acessibilidade atitudinal



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações das entrevistas com *software* MAXQDA

Nos relatos e nas falas dos entrevistados alguns termos inadequados foram observados, como por exemplo, “portador”, “surda-muda”, “portadores de deficiência”, “surdas e mudas”, “portam necessidades especiais”, “alunos especiais” e “linguagem”. Também algumas atitudes capacitistas se revelaram nas falas dos respondentes. O capacitismo é tido como uma forma de preconceito que menospreza as capacidades da pessoa com deficiência pelo uso de expressões discriminatórias e pela concepção de que a pessoa com deficiência é incapaz de realizar determinada atividade. Como relata CD1 “*o uso de termo “aluno especial” é capacitista. Ele é um aluno, tem deficiência; não é especial, portador é muito usado ainda. Alguns professores usam ainda. Nem sei o que eles pensam, mas há professor que não está nem aí para o aluno. Ele quer que o aluno se adeque*”.

Um professor em reunião chamou (a aluna) de mudinha, o que demonstra total ignorância sobre a discente, porque ela não é muda. [...] a circunstância na época era colocada da seguinte forma: Ah! Ela tem que se virar, ela tem que se esforçar mais, a fala era essa, deixando claro que a responsabilidade não era do docente e sim da discente. (DO2, 2022)

Conversando com alguns professores, alguns professores achavam, “nossa, mas é muito difícil a irmã dela”, às vezes eles tinham essa impressão de que [...] seria melhor ela não continuar, “para que que ela ia ter o diploma com essa deficiência?”, [...] tinha alguns comentários (DO9, 2022)

As barreiras atitudinais e algumas atitudes capacitistas também foram observadas pelas alunas surdas.

Eu vejo que não tem nenhuma mínima preocupação (dos professores). É um pouco isolado nesse sentido. O que que dá para melhorar? A questão que eu vejo é mais atitudinal e metodológica, tem que fazer um novo projeto sobre o currículo das disciplinas, porque (a questão) atitudinal eu vejo que está sendo um pouco ignorada, excluída. Eles não se preocupam, são poucos que se preocupam. [...] os professores não se preocupam, a gente tem que buscar o nosso direito, temos que se virar para aprender, temos que se virar para passar na disciplina, tudo isso, é mais esforçado. (DI2, 2022)

Os professores parece (*sic*) que não respeitavam as pessoas com deficiência dentro da instituição. Então os surdos, as pessoas surdas, os professores não conheciam as pessoas surdas, não conheciam a cultura dos surdos, a língua dos surdos e muitas vezes eu senti que não havia o respeito devido. (DI3, 2022)

Além das atitudes do professor em relação ao aluno com deficiência, as interações dele com os demais discentes são importantes no processo educacional. Mesmo os docentes não tendo percebido nenhum tipo de preconceito e nem discriminação, eles apontam que a integração dos alunos com deficiência não era plena. Na maioria dos casos, a reciprocidade era maior com os amigos próximos, como percebeu DO4: *“Eu vejo que ela tinha uma proximidade mais com alguns do que com outros alunos, eu sempre via ela (sic) interagindo com um grupo específico, mas geralmente todos interagem em grupos específicos”*. Com relação à primeira aluna surda do *campus* Pontal, os docentes perceberam que o acolhimento foi maior quando a discente estava como a turma na qual ela ingressou no curso.

A turma na qual a aluna ingressou a acolheu de tal forma que na ausência do intérprete [...] ela era extremamente acolhida, era para fazer em dupla, em trio, em grupo, enfim pra mostrar a socialização, trabalho em equipe, a aluna sentava e desenvolvia tudo ali junto com os outros, ela tinha colegas que sabiam a linguagem de sinais e que conversavam com ela, então, nessa turma com a qual ela interessou eu percebia esse acolhimento, mas a aluna sofreu algumas reprovações ao longo do seu percurso, inclusive em disciplinas minhas, ela não conseguiu avançar junto com a turma, e aí já o processo não era o mesmo, eu percebia uma inquietação da aula quando ela estava em outra turma. Ver a sua turma de origem chegar no último período e ainda estar ‘devendo’ disciplinas dos períodos iniciais, pode ter contribuído para que ela tenha se desmotivado. (DO1, 2022)

No primeiro caso eu percebi uma dificuldade muito grande na integração dos discentes e das discentes com a discente com surdez, ela tinha alguns amigos e amigas muito próximos que ajudava muito ela, mas não era uma integração total. [...] a integração dela com os discentes era pequena, muito pontual. No segundo caso, da aluna que tinha baixa audição, não tinha um problema de integração muito grande. (DO2, 2022)

O aluno que precisa de intérprete, acaba ficando focado muito na intérprete dentro da sala de aula, então a interação com os demais é diferente, ele não consegue virar para o lado e conversar [...] acredito que a interação entre os alunos é mais baixa devido a forma da aluna se comunicar ser diferente (por meio da Libras), mas eu nunca percebi nenhum tipo de exclusão intencional. (DO6, 2022)

As atividades em grupos no caso dos que tinham deficiência visual, eu via que eles eram acolhidos de forma adequada, nunca observei nenhum problema, então havia cooperação, [...] às vezes quando o aluno repetia a pergunta, [...] eu percebia uma impaciência de um pequeno grupo. (DO15, 2022)

A dificuldade de interação com a sala também é relatada na fala das alunas surdas, muitas vezes a sensação que elas tinham era de “solidão”, como relatam DI2 e DI3, respectivamente: *“Os colegas que eu tive tiveram toda paciência do mundo para explicar. [...] Agora tem alguns que não são muito próximos, que se eu pedia uma explicação para eles, eles já não tinham muita paciência”*; *“Eu tive uns três, quatro amigos que a gente se relacionava muito bem, mas eu acabava muitas vezes sozinha também, às vezes eu conversava um pouco com esses colegas, mas muitas vezes eu também ficava sozinha”*.

A aluna com deficiência auditiva parcial do *campus* Santa Mônica afirmou que:

Eu me senti sozinha, não senti nenhum interesse por parte dos colegas dentro da sala de aula. [...] Nas apresentações de trabalho eu percebia que os grupos se fechavam, eu ficava muito sozinha. O professor fala que alguém precisa me chamar, mas eu percebo que não há interesse dos colegas, eu noto que há um certo preconceito, alguns ficam sem graça e me inserem no grupo e a gente começa a partilhar, mas falam, “ah, você pode fazer um resumo, você pode fazer uma...”, **eu quero aprender, eu quero trabalhar junto com o grupo, eu quero participar dos seminários, das discussões**, mas infelizmente não há incentivo e eu sempre fico de lado. (DI1, 2022)

A gente vai contando com a ajuda dos amigos, dos colegas. [...] eu tenho um pouco de dificuldade de convivência, uma certa timidez, uma certa vergonha assim, de estar no meio das pessoas, mas teve alguns alunos que me acolheram bem. (DI4, 2022)

Sobre a estigmatização, o relato dos entrevistados evidencia situações que podem caracterizar sua ocorrência, a exemplo de CD1 e DA1, nessa ordem: *“tem muitas pessoas que têm deficiência, que a gente não sabe. Que não se consideram pessoa com deficiência, que não procuram a Depae”*; ou *“Já tivemos a situação do aluno não declarar e o professor não perceber [...], e nesse caso o aluno teve algumas perdas de adquirir o conhecimento. [...] eu não tenho estatística para te falar, mas não é incomum eles não declararem”*. No entanto, como a declaração de deficiência deve ser realizada pelo discente, no ato da matrícula, é

possível que ele não tenha fornecido essa informação, com receio de não se sentir acolhido e aceito, possivelmente.

Ele não declarou de início que tinha deficiência, eu fui com o meu material e tudo, aí ele reclamou do material, foi aí que eu descobri que ele tinha deficiência. [...] às vezes, algum aluno tem deficiência e ele fica na dele, fica discreto, oculta isso. (DO15, 2022)

Acontece muito, de às vezes de o aluno não querer se manifestar e aí quando ele começa a ter um pouco mais de dificuldade (ele procura a Depae). [...] às vezes o aluno perdeu prova, perdeu aula, perdeu trabalho, só que não tínhamos conhecimento, (nessa situação) tentamos conversar, mas nem sempre é possível fazer alguma coisa. (CD2, 2022)

Eu cheguei a comentar a minha deficiência com um único professor. [...], mas você fica com aquela ideia cabeça, “ah, meu Deus, será o que que ele está pensando, será o que que ele vai pensar de mim agora”, teve esse pensamento, esse receio por eu ter contado. [...] Eu não senti (discriminação), porque eu também não cheguei a comunicar isso com algum colega, mas pode ser que se eles viessem a saber, pode ser que eu tenha alguma discriminação. (DI4, 2022)

O receio da estigmatização é reforçado pelo relato da discente DI4 ao afirmar não ter revelado ser uma pessoa com deficiência intelectual aos colegas por receio de discriminação, fato que reflete a necessidade de se discutir no contexto da instituição e dos cursos essa questão. Uma das alunas declarou ser pessoa com deficiência, porém apontou que não necessitava de atendimento, por isso, não solicitou a disponibilização de intérprete de Libras. Com isso, percebe-se o desejo da aluna em ter autonomia no seu processo de aprendizagem.

Eu não cheguei a falar para eles que eu precisava de intérprete, mas chegaram alguns professores e me perguntaram se eu necessitava de um intérprete, se eu precisava de alguma monitoria especial. Eu não quis por conta própria. No ensino médio eu tive intérprete na escola, mas nem todos tinham paciência de explicar, aí (algumas vezes), eles davam a resposta, então acaba que você não está aprendendo, você fica acomodado, você fica dependendo daquela resposta, isso para mim, perdia um pouco do aprendizado. Por conta disso, eu preferi entrar no ensino superior sem intérprete, mas não só por isso, eu queria ver se tinha a capacidade de realizar o ensino sem depender de ninguém, eu queria ver essa capacidade minha (*sic*), não queria me sentir como uma pessoa que não consegue sem depender de alguém. (DI2, 2022)

Na próxima seção será apresentado um compilado com a percepção dos respondentes em relação às dificuldades encontradas, aos desafios que precisam ser superados e as conquistas obtidas para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior.

4.10 Conquistas, dificuldades e desafios

Nesta seção discutem-se os principais apontamentos dos entrevistados sobre as conquistas, dificuldades e desafios para a inclusão da pessoa com deficiência na UFU e no curso de Ciências Contábeis. Na percepção de todo o corpus investigado sobressai-se como conquistas aquelas relacionadas à acessibilidade programática, sobretudo, relacionadas ao aprimoramento das políticas públicas, pois a partir delas é que ocorreram mudanças consideráveis nas políticas de inclusão de pessoas com deficiência na universidade, a disponibilização de vagas por meio de cotas e o consequente aumento no ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior.

Do ponto de vista institucional, a percepção é que a UFU está se preparando e se adaptando melhor; preparando minimamente o ambiente para receber esses discentes, a disponibilização de intérpretes de Libras, a criação de um departamento que acompanha esses discentes com deficiência como, por exemplo, a Depae, a disponibilização de cursos, inclusive o de Libras e o diálogo sobre inclusão na universidade e a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva.

Com relação às dificuldades, a falta de conhecimento dos docentes foi a principal questão a emergir dos relatos dos entrevistados. Na fala da docente DO1 percebe-se tanto a angústia acerca desse desconhecimento, como também uma autocrítica, visto a mesma não buscar uma formação pedagógica que a capacite para o acolhimento de discentes com deficiência.

Uma das primeiras dificuldades que eu coloco é a falta de conhecimento do docente, eu enquanto docente coloco como principal dificuldade a falta de conhecimento, eu não conheço nada sobre as especificidades das possíveis deficiências de discentes que nós podemos receber. [...], por exemplo, quando a gente recebe um aluno surdo, que tipo de técnica, que tipo de metodologia, que tipo de avaliação entende? Que tipo de comportamento você enquanto docente precisa adotar, eu não sei. A falta de conhecimento é a principal dificuldade, mas a falta de conhecimento é por minha culpa principalmente, porque eu nunca fui atrás para saber, mas é culpa também do curso, da unidade acadêmica e da própria universidade, porque a gente, se a gente não vai, por exemplo, perguntar, a universidade deveria fazer palestras, deveria fazer encontros para discutir isso, para trazer essas questões para o conhecimento do docente (DO1, 2022).

Outra dificuldade apontada, e que é tão preocupante quanto a retro mencionada, é a falha [falta] de comunicação entre a direção, coordenação, Depae, docentes e discentes. Se os docentes não sabem que irão receber um aluno com deficiência e se desconhecem a deficiência, com certeza seu planejamento, suas estratégias e metodologias não serão suficientes para inclui-

lo, e conseqüentemente a acessibilidade metodológica, para além de uma dificuldade, torna-se um desafio que precisa ser transposto.

A acessibilidade atitudinal no que diz respeito às interações interpessoais e aos estigmas que se tem da deficiência, também é uma dificuldade. É necessário e urgente que os docentes tomem a si o compromisso e a ação de, minimamente, não adotarem termos e atitudes capacitistas e estigmatizantes, como se depreende da fala de DO1: “[...] *mas a falta de conhecimento é por minha culpa principalmente, porque eu nunca fui atrás para saber, mas é culpa também do curso, da unidade acadêmica e da própria universidade [...]*”. Cabe à UFU a promoção de discussões, especialmente, no sentido de apontar ao docente e a todos os envolvidos as atitudes corretas e legais, inclusive. Igualmente a acessibilidade comunicacional foi apontada ao longo dos relatos, principalmente quanto à disponibilização de intérprete.

Como desafios, os entrevistados apontaram a necessidade de a UFU promover a discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente universitário por meio de ações, projetos, cursos, palestras, entre outras atividades. Outro grande desafio apontado diz respeito à transformação pela universidade das políticas institucionais em realidade, por meio da sua materialização em vários aspectos. Os entrevistados apontaram os docentes como principais responsáveis pela inclusão: “[...] *é preciso que os professores assumam a sua parcela de responsabilidade nesse processo*” (DO2, 2022).

Outros desafios destacados referem-se à necessidade de comunicação e planejamento por parte das coordenações de curso e dos agentes envolvidos na inclusão, a manutenção dos instrumentos de acessibilidade arquitetônica, bem como, a divulgação do apoio oferecido pela universidade aos discentes com deficiência, visto que a solicitação de atendimento tem que ser realizada pelo aluno, entretanto, muitas vezes falta uma orientação por parte da faculdade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, que teve como objetivo identificar, como a acessibilidade, nas suas diferentes dimensões, é promovida e percebida nos cursos de Ciências Contábeis e na Universidade Federal de Uberlândia, confirmou-se mediante os relatos dos diferentes partícipes no processo de inclusão que as políticas públicas desempenharam um papel muito importante para a oportunização do acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior.

As lutas dos movimentos sociais na busca pelo reconhecimento e respeito à diferença contribuíram para a sensibilização e conscientização da sociedade em relação aos prejuízos da segregação e marginalização das pessoas com deficiências. Sem esse movimento da sociedade civil não haveria o avanço nas políticas públicas. A mobilização, em adição à concepção do modelo social de deficiência, influenciou as políticas públicas atuais sobre o direito da pessoa com deficiência à educação. Embora Rawls (1997) não trate em sua Teoria da Justiça Social dos direitos da pessoa com deficiência, e mesmo que não fosse um teórico da educação, as suas declarações tinham por objeto a educação, as quais nessa pesquisa dialogaram com as discussões propostas.

Como a justiça concebida como equidade pressupõe uma posição de igualdade na qual ninguém é favorecido ou desfavorecido, como afirma Rawls (1997) seus princípios se refletem na legislatura para a estruturação básica da sociedade, como de fato se refletiram na acessibilidade programática relativa à inclusão. Com a ausência de previsão legal não haveria direito, e sem esse último, o acesso das pessoas com deficiência no ensino superior seria limitado àqueles que conseguissem se adequar a universidade. Dessa forma, a inclusão é um movimento coletivo.

A partir dos diversos relatos apresentados ao longo desta dissertação, observa-se que a sua efetivação depende de todos os envolvidos nesse processo, resultado este que se mostra aderente, além de contribuir e agregar à Teoria que ancorou as análises e discussões apresentadas, pois Rawls (1997) entende que mediante a cooperação social, os homens escolhem juntos os princípios que regerão os direitos e deveres básicos, e todos aceitam os mesmos princípios de justiça.

A inclusão é um processo, não está pronta. É inegável a importância das lutas e dos movimentos da sociedade civil na busca pelos direitos, dentre eles a educação. As deliberações presentes em nossa legislação, só vão adquirir substância por meio do debate, participação, engajamento, e principalmente a ação de todos os envolvidos em um “contrato social” - expressão teorizada por Rawls (1999) - que trata da acessibilidade e conseqüente inclusão, das

pessoas com deficiência no contexto da educação superior. O direito é de todos. Logo, é preciso superar as barreiras que excluem e impossibilitam o pleno exercício à educação, desde o ensino básico até o ensino superior.

As políticas públicas desempenham um papel importante no sentido de oportunizar o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior, entretanto, o aumento no número de matrículas desse público em cursos de graduação brasileiros, apesar de representativo, é ínfimo se considerada a quantidade de pessoas com deficiência (IBGE, 2012; INEP 2009-2019). Para além do aspecto quantitativo sobre o acesso, é preciso olhar para as questões qualitativas, consideradas como a permanência e conclusão. As dificuldades estão nas experiências vividas a cada dia pelos discentes com deficiência não só no curso de Ciências Contábeis, mas na educação superior como um todo.

Para verificar essas experiências este estudo buscou identificar, a partir das dimensões de acessibilidade, como o processo de inclusão dos discentes com deficiência, tem sido promovido e percebido nos cursos de Ciências Contábeis e na Universidade Federal de Uberlândia. Ao refletir sobre as entrevistas realizadas com uma diretora acadêmica, duas coordenadoras da Depae, um coordenador de curso, dezessete docentes e quatro discentes com deficiência dos *campi* Santa Mônica e Pontal, constatou-se que os problemas encontrados no processo de inclusão, tidos como dificuldades nesta pesquisa ainda são fatores limitantes ao pleno acesso e exercício do processo de aprendizagem igualitário e sem barreiras.

Os resultados da pesquisa apontam que as barreiras e dificuldades para a inclusão na UFU e nos cursos de Ciências Contábeis perpassam por todas as dimensões de acessibilidade apontadas por Sasaki (2009). Por vezes os docentes só souberam da existência de um aluno com deficiência na sala de aula. A falta de comunicação e a ausência de um sistema ou fluxo organizado de informações impede o conhecimento da matrícula desse aluno pelos agentes responsáveis pela sua inclusão, sejam eles a direção, coordenadores, Depae e docentes. Dessa forma, o apoio necessário fica deficitário, o que acarreta prejuízos significativos à inclusão aos discentes com deficiência em seu percurso escolar. Constatou-se que a UFU e a Depae têm buscado minimizar esse problema a partir da criação de um fluxo de informações no momento da matrícula pelo Portal do Aluno, o que reafirmamos é insuficiente, porque a comunidade acadêmica em sua totalidade precisa estar envolvida no processo de inclusão, de modo a agir individual e coletivamente no sentido de se materializar a acessibilidade.

A legislação brasileira possui uma quantidade significativa de instrumentos legais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência no ensino superior. Entretanto, mesmo diante de todo o aparato legal, uma revisão se faz necessária quanto ao cumprimento do que está

previsto. É preciso que os dispositivos garantam não só o direito, mas que apontem os meios e instrumentos necessários para que ele seja efetivamente cumprido. A acessibilidade arquitetônica, por exemplo, é apontada como um direito em vários dispositivos legais, inclusive no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), porém os discentes com deficiência ainda enfrentam dificuldades de locomoção nos espaços universitários, desde a porta de entrada da UFU, sobretudo no *campus* Pontal, até as salas de aula, assim como a convivência em espaços de lazer e de uso comum como banheiros, auditórios e restaurantes.

A partir dos relatos percebe-se a que a UFU tem buscado se adequar à legislação, existem banheiros adaptados, espaços adequados nas salas de aula, vagas para idosos e pessoas com deficiência e rampas. A maioria dos blocos possui elevadores, porém, em alguns momentos eles apresentam defeitos. Além disso, o lavabo nos banheiros, os mobiliários do restaurante universitário, as estantes na biblioteca e os espaços de laboratórios dos cursos não são adaptados para pessoas que usam cadeiras de rodas. Alguns problemas são encontrados especificamente no *campus* Pontal como sinalização tátil do piso irregular, estacionamento sem o calçamento e difícil acesso aos auditórios.

Os instrumentos de acessibilidade instrumental são, em sua maioria, oferecidos por meio da Depae, que disponibiliza aos discentes instrumentos como gravador de voz, lupa eletrônica, adaptação de material e leitores eletrônicos (*e-readers*). Entretanto, a Universidade não dispõe de material acessível em língua de sinais ou em braile. O uso de *software* ou sistema computacional que permite o uso de computadores de forma autônoma por deficientes visuais por meio de síntese de voz, tais como NVDA não foi apontada pelos entrevistados, o que nos leva a presumir que não existem ou se existem estão subutilizados. Além disso, os laboratórios de contabilidade não possuem computadores e acessórios (mouse, teclado) adaptados, nem espaçamento correto para se posicionar uma cadeira adaptada, por exemplo.

Quanto à acessibilidade comunicacional, a UFU disponibiliza intérprete de Libras, entretanto os primeiros discentes com deficiência auditiva nos dois *campi* precisaram ingressar com processo no Ministério Público para terem o seu direito garantido. Cabe ressaltar que a experiência do *campus* Pontal ocorreu após o caso do *campus* Santa Monica, porém o fato se repetiu, embora pelos relatos, infira-se que a falta de intérprete na sala de aula foi um problema temporário enfrentado pela UFU. Todavia, durante o período de ensino remoto (2020-2022) confirmou-se a dificuldade de oferta dessa dimensão da acessibilidade.

A presença de intérpretes na sala de aula é essencial para acompanhamento e acessibilidade de discentes com deficiência auditiva, mas, para além das salas de aula, seu processo educativo ocorre também em outros ambientes e nem sempre há disponibilização de

intérprete. No restaurante universitário, coordenações de curso, Prograd, bibliotecas, eventos acadêmicos em espaços como auditórios, por exemplo, a comunicação do discente fica comprometida. Necessário destacar ainda, que, além disso, as informações nas placas e sinalizações em todos os espaços acadêmicos da UFU são em português, não existem placas em Libras e nem sinalizadores em braile.

Quanto à acessibilidade metodológica, a maioria dos docentes não se sente preparada para lecionar aos discentes com deficiência. Os cursos de mestrado e doutorado não fornecem nenhum conhecimento relativo à inclusão, o que é uma lacuna, visto que é por meio dos programas de pós-graduação que se qualificam professores. Para suprir essa limitação na formação pedagógica alguns buscam esse conhecimento por meio de palestras, cursos, seminários e eventos educacionais, ofertados pela própria UFU. Mesmo os docentes não possuindo conhecimento específico, algumas estratégias são utilizadas como ‘falar olhando para aluna’ até fornecer e utilizar material de alto-relevo.

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

Quanto à acessibilidade atitudinal, confirmou-se a existência de atitudes capacitistas no espaço universitário. Alguns termos utilizados nas falas do *corpus* investigado e relatados nesta pesquisa revelam desconhecimento sobre as pessoas com deficiência, como por exemplo, as repetidas menções à Língua Brasileira de Sinais como “língua de sinais” e “surda-muda” para referência às discentes surdas. Nenhuma atitude de preconceito foi apontada pelos pesquisados, mas confirmou-se que a percepção das discentes é de isolamento e solidão, ou seja, de exclusão, visto que as interações interpessoais, na maioria das vezes, aconteciam com grupos específicos.

Não há dúvidas de que o aprimoramento das políticas públicas de inclusão foi uma das conquistas mais significativas para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, pois a partir dessa previsão é que o acesso desse aluno foi possível. A existência de um departamento para o atendimento especializado à pessoa com deficiência é inegavelmente uma

das formas de garantir a acessibilidade. Entretanto algumas dificuldades ainda persistem, dentre elas a necessidade de capacitação dos docentes e eliminação de alguns estigmas em relação à pessoa com deficiência, por serem dificuldades que ainda não foram superadas, logo esses também são desafios para inclusão da pessoa com deficiência.

Sobre a estigmatização é necessário apontar que quando do levantamento na UFU e nos cursos de Ciências Contábeis do quantitativo de discentes com deficiência e os tipos de deficiência, constatou-se divergências na base de dados utilizada e nas autodeclarações. Entende-se que essas divergências possam ser fruto da estigmatização que se tem da deficiência, uma vez que os entrevistados apontaram que alguns discentes não declaram de início ser uma pessoa com deficiência; resultado esse aderente a outros estudos que investigaram a estigmatização como Bell, Carl e Swart (2016) e Cesarei (2008).

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

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

É preciso também levar ao conhecimento dos setores e profissionais técnicos competentes e responsáveis pelas ações corretivas, as questões [barreiras] arquitetônicas relatadas e detectadas, a fim de que sejam mitigadas ou eliminadas, de modo que a equidade e justiça social preconizadas na teoria de Ralws (1997) e pelo modelo social de deficiência, de fato, ocorram para os discentes com deficiência desta instituição.

Outra contribuição desta pesquisa é sua importância não apenas ao programa de pós-graduação, mas a todos os pesquisadores do curso e da instituição, de forma geral. É preciso discutir mais sobre a inclusão e acessibilidade. É preciso estar vigilante a fim de que situações sejam detectadas antes que os problemas se instalem, e nesse sentido a pesquisa pode avançar

e trazer contribuições práticas não só processo de inclusão no ensino superior, mas nos demais setores da sociedade, visto que por meio do levantamento das dificuldades, é possível avançar no sentido de propor soluções para esses problemas.

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

Nesse sentido, sugerem-se novos estudos que busquem compreender a formação dos profissionais das Ciências Contábeis com múltiplas deficiências; assim como verificar a inclusão de egressos com deficiência no mercado de trabalho. Outra questão passível de investigação está no fato de verificar como tem sido o aproveitamento acadêmico dos discentes com deficiência, a taxa de evasão e suas possíveis motivações, bem como, se o crescimento no número de matrículas apontado pelo Inep (2009, 2019) tem resultado no aumento de alunos com deficiência graduados. Outra possibilidade de pesquisa, resultante de uma limitação desta pesquisa em específico, é sua ampliação a todos os responsáveis pela inclusão das pessoas com deficiência na UFU, como por exemplo, os intérpretes de Libras, monitores, e técnicos administrativos, além de discentes sem deficiência, a fim de compreender como eles percebem as questões relacionadas à acessibilidade e inclusão.

Recomenda-se também a realização de pesquisas que busquem conhecer a percepção dos discentes com outros tipos de deficiência - que não foram objeto desse trabalho - com relação às dimensões de acessibilidade, visto que neste estudo as deficiências dos discentes referiram se a surdez e deficiência intelectual. O estudo com outros tipos de deficiência pode revelar experiências diferentes. Além disso, sugere-se ampliar o estudo a cursos de Ciências Contábeis de outras universidades federais e de instituições privadas.

Como aplicações práticas propõem-se algumas ações, na forma de recomendações e sugestões, aos diferentes participantes do processo de inclusão:

À Universidade Federal de Uberlândia recomenda-se:

- realização de ações, como palestras, oficinas, e debates, por exemplo, no início de todo semestre letivo para toda a comunidade acadêmica, em especial aos docentes e discentes, a elaboração de resoluções, pareceres e instruções normativas de modo a operacionalizar a

legislação acerca da acessibilidade em todas as dimensões, bem como, a criação de uma comissão para avaliar e instituir a política de inclusão na universidade com participação da Depae das direções das unidades acadêmicas, das coordenações de curso, docentes e discentes com deficiência; e

- investimento na aquisição de acervo bibliográfico em Libras e braile, conforme preconiza a legislação (BRASIL, 2003). Recomenda-se também que a universidade providencie meios de viabilizar a acessibilidade comunicacional nos espaços externos por meio da instalação de placas e sinalizações em braile e Libras, bem como, possibilitar a comunicação de discentes surdos em todos os espaços da universidade – restaurante universitário, biblioteca, secretaria de cursos, espaços administrativos, reitoria – em que não há a disponibilização de intérprete de Libras, conforme apontado por essa pesquisa.

À Depae sugere-se:

- a realização de atividades, no mínimo semestrais, com a comunidade acadêmica, especialmente os docentes, explicando as diferentes tipologias de deficiência, recomendação de material, criação de cartilhas e informativos que abordem sobre as estratégias de ensino que podem ser realizadas para o atendimento ao discente com deficiência no que diz respeito a acessibilidade metodológica. Quanto à acessibilidade atitudinal, sugere-se à divisão a execução de ações que busquem a conscientização da comunidade acadêmica a respeito da pessoa com deficiência; e

- ampliação e promoção de um fluxo de informação com a Prograd, diretoria acadêmica e as coordenações de curso para identificação dos alunos com deficiência que necessitam de apoio educacional

Às unidades acadêmicas e aos cursos de Ciências Contábeis recomenda-se:

- a execução de ações durante a semana de integração, tais como realização de palestra e minicursos que possam sensibilizar a comunidade acadêmica sobre a necessidade de promover a acessibilidade atitudinal, em especial à discentes sem deficiência e docentes do curso, a realização de um evento, no mínimo semestralmente, como encontro, seminário ou mesa redonda para o compartilhamento de informações e experiências que possam contribuir para o planejamento do plano de ensino no que diz respeito aos métodos estratégias e técnicas a serem utilizadas;

- estabelecer medidas que promovam a comunicação com a antecedência necessária aos docentes sobre possíveis discentes com deficiência.

Ao Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, responsável pela formação e qualificação de alunos para o exercício da docência no ensino superior, recomenda-se:

- a implantação de conteúdos didático-pedagógicos que promovam a discussão da educação inclusiva de discentes com deficiência na grade curricular dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico;

- a difusão de conhecimentos sobre o atendimento do discente com deficiência a fim de proporcionar uma formação pedagógica que leve o pós-graduando a pensar e repensar estratégias e metodologias para eliminação de barreiras, principalmente no que diz respeito a acessibilidade metodológica e atitudinal.

Aos docentes, aconselha-se que assumam a responsabilidade como principal agente para a inclusão e efetivação da acessibilidade nos processos educativos no âmbito da sala de aula e com os órgãos institucionais. Além disso, recomenda-se que procurem, na medida do possível, serem proativos no sentido de se capacitar para o atendimento ao discente com deficiência. Sugere-se ainda que explorem junto ao discente com deficiência sobre as dificuldades enfrentadas nos processos educativos, bem como, suas necessidades para a aprendizagem e construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALNAHDI, Ghaleb H.; ELHADI, Ayman; SCHWAB, Susanne. The positive impact of knowledge and quality of contact on university students' attitudes towards people with intellectual disability in the Arab world. **Research in developmental disabilities**, [s.l.], v. 106, n. 103765, p. 1-7, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103765>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422220301979?via%3Dihub>. Acesso em: 29 maio 2021.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: <https://www.anpt.org.br/attachments/article/2732/Revista%20MPT%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%2021.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO NETO, Ranylson de Sá. Contabilidade inclusiva: uma necessidade especial. **Revista Mineira de Contabilidade**, [s. l.], v. 1, n. 13, p. 6–11, 2016. Disponível em: <https://revista.crcmg.org.br/rmc/article/view/476/279>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BELL, Diane; CARL, Arend; SWART, Estelle. Students with hearing impairment at a South African university: Self-identity and disclosure. **African Journal of Disability**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 1-9, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4102/ajod.v5i1.229>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/239789962_Narrative_accounts_of_university_education_Socio-cultural_perspectives_of_students_with_disabilities. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 03 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 08 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 635, de 17 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o Cronograma do Censo da Educação Superior 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-286-de-4-de-agosto-de-2021-336646485>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 286, de 4 de agosto de 2021**. Altera o Cronograma do Censo da Educação Superior 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-635-de-17-de-dezembro-de-2020-294938074>. Acesso em: 21 set. 2021.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; ROCHA, Juliana Cardoso de Melo. **Fundamentos da Educação Inclusiva**. Batatais: Claretiano, 2013.

CARMO, Carlos Roberto Souza; CARMO, Renata de Oliveira Souza. Inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo comparativo acerca do seu aproveitamento no ensino superior. **Cadernos da FUCAMP**, [Monte Carmelo], v.14, n.21, p.50-69, 2015. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/561/414>. Acesso em: 08 jun. 2021.

CARMO, Carlos Roberto Souza *et al.* Inclusão social: um estudo comparativo entre políticas e práticas em instituições de ensino superior. **Cadernos da FUCAMP**, [Monte Carmelo], v.10, n.13, p.11-36, 2011. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/164/187>. Acesso em: 08 jun. 2021.

CARMO, Carlos Roberto Souza *et al.* Cursos superiores em ciências contábeis do Brasil: aproveitamento acadêmico e inclusão social analisados a partir de métodos quantitativos aplicados. **Revista de Auditoria Governança e Contabilidade**, [Monte Carmelo], v. 3, n. 7, p. 88-103, 2015. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/ragc/article/view/615/447>. Acesso em: 08 jun. 2021.

CARMO, Carlos Roberto Souza; MIRANDA, Gilberto. José; BIFI, Cláudio Rafael. Inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de ciências contábeis. **Registro Contábil**, [Alagoas], v. 2, n. 3, p.1-20, dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/registrocontabil/article/view/356/264>. Acesso em: 03 abr. 2021.

CARMO, Carlos Roberto Souza; SOUZA, Isabella Vilela de; CUNHA, Patrícia do Prado. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nos Cursos de Ciências Contábeis: um estudo sobre seu aproveitamento no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 18-33, maio/ago., 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rcmccuerj/article/view/17840/pdf_1. Acesso em: 06 jun. 2021.

CESAREI, Andrea de. Disclosure of disability by university students: development of a study protocol. **Open Journal of Social Sciences**, [s.l.], v. 2, p. 71-76, set. 2007. Disponível em: https://www.scirp.org/pdf/JSS_2014082713591538.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

CHIWANDIRE, Desire; VINCENT, Louise. Funding and inclusion in higher education institutions for students with disabilities. **African Journal of Disability**, [s. l.], v. 8, p. 1-12, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4102/ajod.v5i1.563>. Disponível em: <https://ajod.org/index.php/ajod/article/view/336/965>. Acesso em: 29 maio 2021.

CLOUDER, Lynn *et al.* The role of assistive technology in renegotiating the inclusion of students with disabilities in higher education in North Africa. **Studies In Higher Education**,

[s.l.], v. 44, n. 8, p. 1-9, fev. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1437721>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323374957_The_role_of_assistive_technology_in_renegotiating_the_inclusion_of_students_with_disabilities_in_higher_education_in_North_Africa. Acesso em: 29 maio 2021.

COSTA, Marisa Fernanda Leão da; SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de. Acessibilidade e inclusão de cadeirantes na Universidade Federal do Pará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 459-469, jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v9i2.7049>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7049>. Acesso em: 27 ago. 2021.

DIAS, Thaís Alves. **Deficiência visual**: uma análise didático-pedagógica da percepção dos docentes do curso de graduação em ciências contábeis da Universidade de Brasília. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14425/1/2016_ThaisAlvesDias_tcc.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2022.

DUARTE, Jorge. Entrevista em Profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 62-76.

EDNA, Zafrir. Attitudes towards Student with Disabilities in Higher Education, is there any Change? **European Proceedings of Social and Behavioral Sciences - EpSBS**, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 640-647, dez. 2016. Disponível em: https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/49/1508/article_49_1508_pdf_100.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

EMONG, Paul; ERON, Lawrence. Disability inclusion in higher education in Uganda: status and strategies. **African Journal of Disability**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 1-11, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4102/ajod.v5i1.193>. Disponível em: <https://ajod.org/index.php/ajod/article/view/193/511>. Acesso em: 30 ago. 2021.

GARCIA, Vinícius Gaspar. As pessoas com deficiência na história do Brasil. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-brasil>. Acesso em: 08 mar. 2022.

GIBSON, Suanne. Narrative accounts of university education: socio-cultural perspectives of students with disabilities. **Disability & Society**, [s.l.], v. 27, n. 3, p. 353-369, maio 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654987>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/239789962_Narrative_accounts_of_university_education_Socio-cultural_perspectives_of_students_with_disabilities. Acesso em: 18 ago. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HALL, Sarah A. The social inclusion of people with disabilities: a qualitative meta-analysis. **Journal of Ethnographic & Qualitative Research**, [s.l.], v. 3, n. 3, p. 162-173, jan. 2009. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/285896267_The_social_inclusion_of_people_with_disabilities_A_qualitative_meta-analysis. Acesso em: 02 jun. 2022.

HANAFIN, Joan *et al.* Including young people with disabilities: assessment challenges in higher education. **High Educ**, [s.l.], v. 54, p. 435-448, set. 2007. DOI:

<https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/226230738_Including_young_people_with_disabilities_Assessment_challenges_in_higher_education. Acesso em: 25 maio. 2021.

HEHIR, Thomas *et al.* **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. Instituto Alana/Abt Associates, São Paulo, 2016. Disponível em:

http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

HUSKIN, Patricia R.; REISER-ROBBINS, Christine; KNON, Soyoung. Attitudes of undergraduate students toward persons with disabilities: exploring effects of contact experience on social distance across ten disability types. **Rehabilitation Counseling Bulletin**, [s.l.], v. 62, n. 1, p. 53-63, set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0034355217727600>.

Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0034355217727600>. Acesso em: 29 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2009**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/cento-da-educacao-superior>. Acesso em: 08 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/cento-da-educacao-superior>. Acesso em: 08 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2018.pdf. Acesso em: 08 maio 2021.

KENDALL, Lynne. Higher education and disability: exploring student experiences. **Cogent Education**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 1-12, nov. 2016. DOI:

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1256142>. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2016.1256142?needAccess=true>. Acesso em: 29 jun. 2021.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/prefacio-historia-pcd>. Acesso em: 08 mar. 2022.

LONGMORE, Paul K. Uncovering the Hidden History of People with Disabilities. **Reviews In American History**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 355-364, set. 1987. DOI: <https://doi.org/10.2307/2702029>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2702029>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MACKELPRANG, Romel W.; SALSGIVER, Richard O. People with Disabilities and Social Work: historical and contemporary issues. **Social Work**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 7-14, jan. 1996. DOI: <https://doi.org/10.1093/sw/41.1.7>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23718240>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MAIOR, Izabel Maria Madeira Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10 n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 08 mar. 2022.

MARCELINO, José Antonio; MORALES-ACOSTA, Gina. Contabilidade inclusiva: didática visual e desenho universal para redução da barreira de aprendizagem. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa vista, v. 5, n. 15, p. 94–106, mar. 2021. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/261/244>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. [Rio de Janeiro], v. 11, n. 33, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133>. Acesso em: 01 mar. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VITOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Incluir**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/programa-incluir>. Acesso em: 08 mar. 2022.

MORIÑA, Anabel. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. **European Journal of Special Needs Education**, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 3-17, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>. Disponível em: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/111443/Inclusive%20education%20in%20higher%20education%20challenges%20and%20opportunities.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jun. 2021.

NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em dezembro de 1948. Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 14 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios na área das necessidades educativas especiais, 1994**. Paris: UNESCO. 1998. Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PERERA-RODRÍGUEZ, Víctor-Hugo.; DÍEZ, Anabel Moriña. Technological challenges and students with disabilities in higher education. **Exceptionality**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 65-76, 14 dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409117>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320614144_Technological_Challenges_and_Students_with_Disabilities_in_Higher_Education. Acesso em: 04 jun. 2021.

PERON, Lucélia; MICHELS, Lísia Regina Ferreira. Práticas inclusivas na educação superior: a experiência da UFFS. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 17946-17956. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18088_7828.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

PIECZKOWSKI, Tania Maria Zancanaro; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: diferentes discursos, diferentes expectativas. **Atos de pesquisa em educação PPGÉ-ME**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 938-962, set/dez. 2012. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3231>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PIVETTA, Elisa Maria *et al.* Desafios da acessibilidade no ensino superior: estudo de caso na Universidade de Aveiro. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 166-174, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.24686>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24686/14794>. Acesso em: 01 set. 2021.

POKER, Rosimae Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; CARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. Especial, p. 127-134, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 01 jun. 2021.

POLAT, Filiz. Inclusion in education: a step towards social justice. **International Journal Of Educational Development**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 50-58, jan. 2011. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/222753934_Inclusion_in_Education_A_Step_Towards_Social_Justice. Acesso em: 30 maio 2021.

RAWLS, John. **A Theory of Justice**. 2. rev. ed. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROHLING, Marcos. Uma interpretação do direito à educação à luz da teoria de Rawls. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 389-403, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.16351>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16351/14122>. Acesso em: 08 jun. 2021.

ROHLING, Marcos. Rawls e a educação na teoria política da justiça como equidade. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 2, p. 391-413, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6896/2804>. Acesso em: 08 jun. 2021.

ROSA, Carla Marielly *et al.* Inclusão no Ensino Superior e o uso de Tecnologias Assistivas: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 33, p. 1-22, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X41129>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41129>. Acesso em: 01 set. 2021.

SANTOS, Bianca Ribeiro Lages. **O ensino de contabilidade introdutória e o desafio da linguagem**: percepções de professores, intérpretes de Libras e alunos surdos. 2018. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) - Programa de Pós-graduação em Contabilidade, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22561/cvr.v30i3.4803>. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55838>. Acesso em: 03 abr. 2021.

SANTOS, Bianca Ribeiro Lages; COSTA, Flaviano. Desafios percebidos por alunos surdos no ensino da disciplina de contabilidade introdutória nos cursos de ciências contábeis e administração. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 18-45, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/4803/2978>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SANTOS, Bianca Lages Ribeiro *et al.* Acessibilidade educacional: percepção dos docentes e intérpretes de libras no ensino em cursos de graduação em contabilidade. **Revista Gestão e Conhecimento**, [Curitiba], v. 11, n. 2, p. 1-23, 2016. Disponível em: <https://www.facet.br/gc/artigos/completo.php?artigo=121&formato=pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, v. 12, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 01 jun. 2021.

SILVA, Ricardo Perlingeiro Mendes da. Teoria da Justiça de John Rawls. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 35, n. 138, abr./jun. 1998. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/377/r138-16.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SOUZA, Matheus Silva. **Práticas inclusivas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis das universidades federais mineiras**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Contábeis) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2019.

STRNADOVÁ, Ivo; HÁJKOVÁ, Vanda; KVĚTOŇOVÁ, Lea. Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level - a reality or a distant dream?. **International Journal of Inclusive Education**, [s. l.], v. 19, n. 10, p. 1080-1095, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>. Disponível em: <https://ur.booksc.org/book/46470872/6d812f>. Acesso em: 04 jun. 2021.

TEIXEIRA, Leticia Oliveira *et al.* Inclusão no ensino superior: percepções de docentes de uma universidade pública da região norte do Brasil. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 8, p. e9510816843, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i8.16843>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16843>. Acesso em: 18 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Conceito de acessibilidade**. Fortaleza: UFC, 2012. Disponível em: <https://www.ufc.br/acessibilidade/conceito-de-acessibilidade>. Acesso em: 08 mar. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES

Esta enquete tem como objetivo coletar dados para a pesquisa intitulada “**ACESSIBILIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia**”. Pedimos a gentileza de contribuir com esta pesquisa assinalando a(s) resposta(s) que o(a) Sr.(Sra.) considerar mais adequada(s) às questões. Garantimos que os dados desta enquete não serão utilizados em prejuízo aos participantes e, para isto, manteremos sua confidencialidade, preservando seu anonimato quando da divulgação dos resultados.

Agradecemos sua colaboração.

Matheus Silva Souza (Mestrando da FACIC/UFU)
Prof. Dra. Marli Auxiliadora da Silva (Professora da FACES/UFU)

E-mail: _____

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encaminhado no seu e-mail, você aceita participar da pesquisa?

- Sim, eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.
 Não. (*enviar formulário*)

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Sexo: Feminino. Masculino. Prefiro não declarar.
2. Faixa etária:
 Até 25 anos. De 26 a 35 anos. De 36 a 45 anos.
 De 46 a 55 anos. De 56 a 65 anos. Acima de 66 anos.
3. Formação:
 Ensino Médio Completo. Ensino Superior Incompleto. Ensino Superior Completo.
4. Em que ano você ingressou no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFU?
 2007 2008 2009 2010 2011
 2012 2013 2014 2015 2016
 2017 2018 2019 2020 2021
5. Como você ingressou no curso de graduação de Ciências Contábeis?
 ENEM Vestibular Vagas remanescentes
 Programas de Reserva de vagas Outro tipo de seleção
6. Vínculo com a universidade?
 Cursando Formado(a) Matrícula trancada Desistente do curso.
7. Qual é a sua deficiência? (*ir para pergunta com base na resposta*)
 Deficiência Auditiva. (*ir para pergunta 8*)

Nenhum, a universidade não é acessível arquitetonicamente

11. Em sua opinião, quais foram/são as dificuldades enfrentadas por você no que diz respeito a sua locomoção? (Assinale as alternativas que representem suas dificuldades)

- Ausência de sinalização visual ou sinalização incorreta.
- Ausência de sinalização sonora ou sinalização incorreta.
- Sinalização tátil do piso com defeito, dificultando a locomoção de pessoas com deficiência visual.
- Ausência de rampa de acesso com corrimão.
- Os espaços (sala de aula, restaurante universitário, biblioteca, auditório, etc.) da universidade não são acessíveis, dificultando a movimentação de cadeirantes e pessoas com deficiência visual.
- Ausência de elevadores.
- Elevadores com defeito.
- Ausência de banheiro adaptado.
- Ausência de bebedouros adaptados.
- Ausência de lavabos adaptados.
- Ausência de mobiliário adaptado.
- Ausência de estacionamento para cadeirantes.
- Poucos estacionamentos para cadeirantes.
- Estacionamento irregular.
- Nenhuma, não tive nenhuma dificuldade no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica.
- Outro: _____.

12. Em sua opinião, quais são as condições de acessibilidade comunicacional disponíveis na universidade? (Assinale o que considera disponível)

- Disponibilização de intérprete de Libras para alunos surdos.
- Disponibilização de guia-intérprete para alunos com deficiência visual.
- Disponibilização de recursos em braile.
- Oferta da disciplina de Libras.
- Recursos de informática acessível que facilitem a comunicação.
- Tradutor de conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) em Português para Libras, como VLibras, Hand Talk ou semelhantes.
- Ferramentas de audiodescrição para alunos cegos.
- Nenhum, a universidade não possui recursos de acessibilidade comunicacional.
- Outro: _____.

13. Em sua opinião, quais foram/são as dificuldades enfrentadas por você no que diz respeito a sua comunicação? (Assinale as alternativas que representem suas dificuldades)

- Ausência de intérprete de Libras.
- Dificuldade de conseguir um intérprete de Libras.
- Ausência de guia-intérprete para alunos com deficiência visual.
- Ausência de recursos em braile.
- Ausência da oferta de Libras como disciplina.
- Ausência de recursos de informática acessível que facilitem a comunicação.
- Poucos recursos de informática acessível.
- Ausência de disponibilização de tradutor de conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) em Português para Libras, como VLibras, Hand Talk ou semelhantes.
- Ausência de ferramentas de audiodescrição para alunos cegos.
- Nenhuma, não tive nenhuma dificuldade no que diz respeito à acessibilidade comunicacional.
- Outro: _____.

14. Em sua opinião, quais são as condições de acessibilidade instrumental disponíveis na universidade? (Assinale o que considera disponível)

- Material didático acessível (em Libras ou em braile).
- Computadores e acessórios (mouse, teclados) acessíveis.
- Sistema computacional que permite o uso de computadores por deficientes visuais através de síntese de voz, tais como NVDA.
- Dispositivos que facilitem a anotação de informações tiradas de livros e materiais didáticos.
- Impressão de material em formato acessível, com caractere ampliado.
- Impressora braile.
- Ampliador eletrônico de livros, fotografias, jornais, bulas e etiquetas.
- Digitalizador (scanner) e leitor com voz para computador (converte documentos impressos em áudio).
- Programas (softwares) que fazem a conversão de texto em áudio.
- Linha braile para leitura direta dos livros.
- Nenhum, a universidade não possui recursos de acessibilidade instrumental.
- Outro: _____.

15. Em sua opinião, quais foram/são as dificuldades enfrentadas por você no que diz respeito a acessibilidade instrumental? (Assinale as alternativas que representem suas dificuldades)

- Ausência de material didático acessível (em Libras ou em braile).
- Ausência de computadores e acessórios adaptados (mouse, teclados).
- Ausência de sistema computacional que permite o uso de computadores por deficientes visuais através de síntese de voz, tais como NVDA.
- Ausência de dispositivos que facilitem a anotação de informações tiradas de livros e materiais didáticos.
- Ausência de impressão de material em formato acessível, com caractere ampliado.
- Ausência de impressora braile.
- Ausência de ampliador eletrônico de livros, fotografias, jornais, bulas, etiquetas.
- Ausência de digitalizador (scanner) e leitor com voz para computador (converte documentos impressos em áudio).
- Ausência de programas (softwares) que facilitem a conversão de texto em áudio.
- Ausência de Linha braile para leitura direta dos livros.
- Computadores, digitalizador (scanner), ampliador eletrônico com defeito ou estragados.
- Nenhuma, não tive nenhuma dificuldade no que diz respeito à acessibilidade instrumental.
- Outro: _____.

16. Em sua opinião, quais são as dificuldades enfrentadas por você na sala de aula, pensando na forma de ensino dos professores? (Assinale as alternativas que representem suas dificuldades)

- Uso de termos muito técnicos que dificultam/dificultavam a compreensão do conteúdo.
- Os materiais disponibilizados pelos professores (textos, slides, atividades) possuem/possuíam uma linguagem muito técnica e os textos são extensos.
- O formato em que os arquivos são/eram disponibilizados não permitem/permitiam a conversão em texto, áudio ou braile.
- Tempo disponibilizado insuficiente para a realização das atividades e avaliações.
- As atividades e avaliações tem/tinham letras muito pequenas, dificultando a leitura.
- Falta de opção para alteração do formato de avaliações (de oral para escrita ou de escrita para oral).
- Falta de opção para a realização da prova em outro ambiente (que não a sala de aula).
- Uso de vídeos ou filmes não legendados.

- Uso extensivo de texto nos slides, com poucos recursos de imagens e gráficos.
- Fala/exposição muito rápida do professor, dificultando a anotação e absorção do conteúdo que estava sendo transmitido.
- Falta de formação pedagógica dos professores para ensinar alunos com deficiência.
- Desconhecimento do professor de minha condição.
- Não encontrei nenhuma dificuldade no que diz respeito a forma de ensino dos professores.
- Outro: _____.

17. Como é/era a sua relação com os professores?

- Excelente - todos os professores interagem/interagiam comigo.
- Ótima - a maioria dos professores interagem/interagiam comigo.
- Boa - alguns professores interagem/interagiam comigo.
- Regular - poucos professores interagem/interagiam comigo.
- Ruim - nenhum professores interage/interagia comigo.

18. Como é/era a sua relação com os demais alunos?

- Excelente - todos os alunos interagem/interagiam comigo.
- Ótima - a maioria dos alunos interagem/interagiam comigo.
- Boa - alguns alunos interagem/interagiam comigo.
- Regular - poucos alunos interagem/interagiam comigo.
- Ruim - nenhum aluno interage/interagia comigo.

19. Você chegou a enfrentar algum preconceito ou exclusão por parte dos alunos por ser uma pessoa com deficiência? **(ir para pergunta com base na resposta)**

- Sim. **(ir para pergunta 19.1)** Não. **(ir para pergunta 20)**

19.1 Como foi essa situação? (opcional)

20. Você chegou a enfrentar algum preconceito ou exclusão por parte dos professores por ser uma pessoa com deficiência? **(ir para pergunta com base na resposta)**

- Sim. **(ir para pergunta 20.1)** Não. **(ir para pergunta 21)**

20.1 Como foi essa situação? (opcional)

21. Em sua opinião, quais são as conquistas obtidas até aqui no que diz respeito a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior? (Assinale as alternativas que considera disponíveis)

- Aprimoramento das políticas públicas de inclusão (criação de leis, normas, entre outras).
- Aumento do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior.
- Criação de departamentos especializados, como por exemplo a Depae (Divisão de Ensino Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial).
- A universidade tem se preparado para receber alunos com deficiência no que diz respeito a eliminação de barreiras arquitetônicas.
- A universidade tem se preparado para receber alunos com deficiência no que diz respeito a formação docente.
- A universidade tem se preparado para receber alunos com deficiência no que diz respeito a oferta de equipamentos adaptados (computadores, teclado, recursos audiovisuais, material adaptado, entre outros).

- A universidade tem se preparado para receber alunos com deficiência no que diz respeito a oferta de intérprete, monitores, guias e outros.
- A universidade tem se preparado para receber alunos com deficiência no que diz respeito a promoção de atividades que promovam o debate e socialização entre professores e alunos com e sem deficiência.
- Nenhuma conquista foi obtida até aqui.
- Outro: _____.

22. Em sua opinião, quais são os desafios e as dificuldades para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior? (Assinale as alternativas que representem sua opinião)

- Falta de conhecimento (formação) dos docentes com relação a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior.
- Falta de conhecimento da comunidade acadêmica (alunos, funcionários, diretores, coordenadores, entre outros) acerca da inclusão da pessoa com deficiência.
- A forma como a comunidade acadêmica (alunos, funcionários, diretores, coordenadores, entre outros) enxerga a pessoa com deficiência, geralmente de forma negativa com preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.
- Existência de situações de preconceito, discriminação, estereótipos, capacitismo (menosprezo) ou atitude discriminatória perante às pessoas com deficiência.
- Ausência de ações e projetos de extensão (cursos, palestras, eventos, entre outros) que promovam o debate acerca da inclusão.
- Poucas ações e projetos de extensão (cursos, palestras, eventos, entre outros) que promovam o debate acerca da inclusão.
- Ações para que as políticas públicas do Estado (leis, decretos, normas, entre outras) e institucionais da UFU se tornem realidade, sendo efetivamente materializadas na universidade.
- Nenhuma, não há desafios e dificuldades a serem superados, a universidade atende a todos os requisitos para a inclusão das pessoas com deficiência.
- Outro: _____.

23. Conte um pouco sobre a sua experiência no curso (por exemplo: por que você escolheu esse curso? Você se sente/sentiu acolhido no curso? Para você o que pode ser melhorado para garantir a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior?) (opcional)

24. Por fim, fique à vontade caso queira trazer alguma informação ou fazer algum comentário sobre a inclusão de discentes com deficiência que considere importante. (opcional)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Esta enquete tem como objetivo coletar dados para a pesquisa intitulada “**ACESSIBILIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia**”. Pedimos a gentileza de contribuir com esta pesquisa assinalando a(s) resposta(s) que o(a) Sr.(Sra.) considerar mais adequada(s) às questões. Garantimos que os dados desta enquete não serão utilizados em prejuízo aos participantes e, para isto, manteremos sua confidencialidade, preservando seu anonimato quando da divulgação dos resultados.

Agradecemos sua colaboração.

Matheus Silva Souza (Mestrando da FACIC/UFU)
Prof. Dra. Marli Auxiliadora da Silva (Professora da FACES/UFU)

E-mail: _____

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Sexo: Feminino. Masculino. Prefiro não declarar.
2. Faixa etária:

| | | |
|------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Até 25 anos | <input type="checkbox"/> De 26 a 35 anos | <input type="checkbox"/> De 36 a 45 anos |
| <input type="checkbox"/> De 46 a 55 anos | <input type="checkbox"/> De 56 a 65 anos | <input type="checkbox"/> Acima de 66 anos |
3. Formação:

| | | |
|------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Graduação | <input type="checkbox"/> Especialização | <input type="checkbox"/> Mestrado |
| <input type="checkbox"/> Doutorado | <input type="checkbox"/> Pós-doutorado | |
4. Tempo de docência no ensino superior?

| | | |
|------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Menos de 1 ano | <input type="checkbox"/> De 1 a 3 anos | <input type="checkbox"/> De 3 a 10 anos |
| <input type="checkbox"/> De 10 a 20 anos | <input type="checkbox"/> Acima de 20 anos | |
5. Vínculo empregatício com a universidade?

| | |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Professor Substituto | <input type="checkbox"/> Professor Efetivo |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------|
6. No curso de graduação de Ciências Contábeis, há quantos alunos com deficiência?

| | | | | | |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> Não sei. |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
7. Qual é a sua deficiência?

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva | <input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual | <input type="checkbox"/> Deficiência Física |
| <input type="checkbox"/> Deficiência Visual (baixa visão ou cegueira) | | |
| <input type="checkbox"/> Deficiência Múltipla | <input type="checkbox"/> Surdez. | <input type="checkbox"/> Não sei |
8. Você leciona ou já lecionou alguma disciplina para aluno(a) com deficiência? (*ir para pergunta com base na resposta*)

| | |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim. (<i>ir para pergunta 9</i>) | <input type="checkbox"/> Não. (<i>enviar formulário</i>) |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
9. Para quantos discentes com deficiência já ministrou disciplinas?

| | | | | |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> Mais de 5 |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------------|

10. Qual(is) são (ou eram) os tipos de deficiência?

- Deficiência Auditiva Deficiência Intelectual Deficiência Física
 Deficiência Visual (baixa visão ou cegueira)
 Deficiência Múltipla Surdez. Não sei

11. Minha dissertação tem o objetivo de discutir como o processo de inclusão de discentes com deficiência tem sido realizado no ensino superior de Ciências Contábeis na Universidade Federal de Uberlândia. Para tanto, preciso conversar com os(as) docentes para compreender suas possíveis dificuldades quando ministrou aulas aos(às) discentes com deficiência. Por isso, gostaria de saber se você aceitaria participar de uma entrevista para que possamos conversar sobre o assunto? (A entrevista tem duração aproximada de 30 minutos, e será feita de forma online por meio da plataforma Google Meet). Caso aceite é necessário que informe seu e-mail na abertura desse questionário para o contato e agendamento da entrevista. Também solicito informar o melhor dia da semana e horário na pergunta de nº 12. Obrigado! (***ir para pergunta com base na resposta***)

- Sim. (***ir para pergunta 12***) Não. (***enviar formulário***)

12. Gostaria de consultar a sua agenda e disponibilidade – manhã, tarde ou noite, em qualquer dia da semana - que dia e período você pode? (selecionar os dias da semana e os períodos disponíveis) (***enviar formulário***)

- | | | |
|------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Segunda - Manhã | <input type="checkbox"/> Segunda - Tarde. | <input type="checkbox"/> Segunda - Noite |
| <input type="checkbox"/> Terça - Manhã | <input type="checkbox"/> Terça - Tarde | <input type="checkbox"/> Terça - Noite |
| <input type="checkbox"/> Quarta - Manhã | <input type="checkbox"/> Quarta - Tarde. | <input type="checkbox"/> Quarta - Noite |
| <input type="checkbox"/> Quinta - Manhã | <input type="checkbox"/> Quinta - Tarde | <input type="checkbox"/> Quinta - Noite |
| <input type="checkbox"/> Sexta - Manhã | <input type="checkbox"/> Sexta - Tarde | <input type="checkbox"/> Sexta - Noite |
| <input type="checkbox"/> Sábado - Manhã | <input type="checkbox"/> Sábado - Tarde | <input type="checkbox"/> Sábado - Noite |
| <input type="checkbox"/> Domingo - Manhã | <input type="checkbox"/> Domingo - Tarde | <input type="checkbox"/> Domingo - Noite |

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR ACADÊMICO

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Fale-me um pouco da sua formação acadêmica e da sua experiência enquanto diretor(a) acadêmico?

Captar: caracterização do pesquisado.

2. Quantos alunos com deficiência estão matriculados na Unidade Acadêmica? E quais são os tipos de deficiências desses alunos?

Captar: quantidade e os tipos de deficiências dos alunos matriculados na Unidade Acadêmica.

OBS.: Serão consideradas as constantes na base de dados do INEP para posterior confrontação. São elas: deficiência auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla.

CONCEITO DE INCLUSÃO E INCLUSÃO EDUCACIONAL

3. De modo geral, o que você entende por inclusão? E inclusão educacional no ensino superior? De acordo com a concepção de educação inclusiva no ensino superior que você trouxe, você considera isso possível, por quê?

Captar: concepção de inclusão educacional e educação inclusiva no ensino superior.

4. Como é feito o reconhecimento da matrícula de um aluno com deficiência?

Captar: a forma de conhecimento de matrícula de discente com deficiência.

Ponto a ser observado: Se existe algum sistema que aponte a matrícula desse aluno.

5. A partir do momento em que essa matrícula é efetivada, quais procedimentos são realizados a fim de garantir a inclusão dos estudantes matriculados?

Captar: medidas tomadas pela UFU para que o atendimento ao discente com deficiência ocorra em condições de igualdade.

Ponto a ser observado: Se existe alguma preparação prévia por parte da unidade acadêmica para receber o aluno com deficiência.

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

6. Fale-me um pouco sobre o acesso do aluno com deficiência aos espaços universitários (estacionamento, as salas, laboratórios, restaurante universitário (RU), auditórios, bibliotecas, banheiros e demais espaços) universitários (entende-se como acessibilidade arquitetônica: sinalização tátil, sonora e visual, rampa de acesso com corrimão, entrada/saída com dimensionamento, equipamentos eletromecânicos (elevadores, esteiras rolantes, entre outros), banheiros adaptados, espaço para atendimento adaptado, mobiliário adaptado, bebedouros e lavabos adaptados e ambientes desobstruídos que facilitam a movimentação de cadeirantes e pessoas com deficiência visual).

Captar: identificar problemas de locomoção enfrentados por discentes com deficiência física e visual em especial.

Ponto a ser observado: Se os espaços universitários são acessíveis e desobstruídos.

7. Pensando nos espaços da universidade, quais ações a unidade acadêmica tem realizado no sentido de mitigar as barreiras de acessibilidade arquitetônica?

Captar: medidas realizadas pela universidade a fim de mitigar os problemas de locomoção enfrentados, sobretudo por discentes com deficiência física e visual.

Ponto a ser observado: Se há alguma ação da unidade acadêmica a fim de garantir que os espaços universitários sejam acessíveis e desobstruídos.

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

8. Fale-me um pouco sobre a disponibilização de recursos de acessibilidade comunicacional aos discentes com deficiência? (entende-se como recursos de acessibilidade comunicacional: o ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicação com alunos surdos, a oferta da disciplina de Libras, disponibilização de tradutor e intérprete de Libras, ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos, disponibilização de guia-intérprete, recursos de acessibilidade à comunicação e recursos de informática acessível).

Captar: os recursos de acessibilidade comunicacional disponibilizados pela universidade aos discentes com deficiência.

Pontos a serem observados:

- Disponibilização de intérprete de Libras aos alunos surdos.
- Dificuldades para se conseguir intérprete de Libras aos alunos surdos.
- Disponibilização de guia-intérprete aos alunos com deficiência visual.
- Dificuldades para conseguir guia-intérprete aos alunos com deficiência visual.
- Disponibilização de guia-intérprete aos alunos surdocegos.
- Disponibilização de recursos em braile.
- Oferta da disciplina de Libras.
- Recursos de acessibilidade à comunicação.
- Recursos de informática acessível.
- Falta de investimentos.

ACESSIBILIDADE INSTRUMENTAL

9. Quais recursos de acessibilidade instrumental são disponibilizados aos alunos com deficiência? (entende-se como acessibilidade instrumental: a adaptação dos instrumentos de escrita utilizados na sala de aula, biblioteca, secretaria e lanchonete, a disponibilização de dispositivos que facilitem a anotação de informações tiradas de livros e materiais, materiais didático acessíveis, materiais em formato impresso com caractere ampliado, material pedagógico tátil, material didático em formato impresso acessível, material em áudio, material em braile, material didático em língua brasileira de sinais (Libras), adequação das gavetas, prateleiras, computadores e acessórios).

Captar: recursos de acessibilidade instrumental disponíveis aos alunos com deficiência.

Pontos a serem observados:

- Material acessível e adaptado
- Disponibilização de dispositivos que facilitem a anotação de informações
- Material em formato impresso acessível, com caractere ampliado
- Material em braile
- Material em Libras
- Computadores e acessórios disponíveis
- Necessidade de recursos de acessibilidade instrumental.

ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

10. Quais ações, projetos e atividades a unidade acadêmica tem realizado a fim de promover a acessibilidade, principalmente no que diz respeito à busca pela remoção de estigmas, preconceitos, estereótipos, capacitismo e discriminações às pessoas com deficiência?

Captar: ações realizadas pela universidade visando a eliminação de barreiras atitudinais.

Ponto a ser observado: - Realização de cursos, palestra, informativos, entre outros.

11. Você já presenciou ou teve conhecimento de alguma situação de preconceito, discriminação, estereótipos, capacitismo ou atitude discriminatória perante as pessoas com deficiência? Se sim, como foi essa situação?

12. Durante a sua experiência como diretor acadêmico, você já presenciou a situação do aluno não ter declarado ser uma pessoa com deficiência no momento de ingresso na universidade? Como foi essa situação?

Captar: situações em que o conhecimento da deficiência se deu após o ingresso na universidade.

DESAFIOS, CONQUISTAS E DIFICULDADES DA INCLUSÃO

13. Quais são os desafios e as dificuldades para a inclusão de pessoas com deficiência e atendimento as dimensões de acessibilidade no ensino superior e no curso? Quais são conquistas?

Captar: os desafios e as dificuldades enfrentadas pela universidade e pelo curso de Ciências Contábeis na percepção do pesquisado, bem como as conquistas obtidas.

14. Enquanto diretor acadêmico da universidade, o que você acha que é preciso ser feito para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos de alunos com deficiência?

Captar: percepção do respondente sobre as medidas necessárias para garantir o acesso, permanência e conclusão dos estudos de alunos com deficiência.

15. Por fim, fique à vontade caso queira fazer alguma(s) consideração(ões).

Captar: outras informações e percepções que não foram apontadas na entrevista.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORAS DA DEPAE

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Fale-me um pouco da formação acadêmica e da sua experiência enquanto coordenador da Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Depae)?

Captar: caracterização do pesquisado.

2. Quantos alunos com deficiência a Depae atende? E quais são os tipos de deficiência desses alunos?

Captar: quantidade de discentes atendidos pela Depae; e os tipos de deficiências atendidas pela divisão.

OBS.: Serão consideradas as constantes na base de dados do INEP. São elas: deficiência auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla.

CONCEITO DE INCLUSÃO E INCLUSÃO EDUCACIONAL

3. De modo geral, o que você entende por inclusão educacional? E educação inclusiva no ensino superior? De acordo com a concepção de educação inclusiva no ensino superior você considera isso possível, por quê?

Captar: concepção de inclusão educacional e educação inclusiva no ensino superior.

4. Como a Depae toma conhecimento da matrícula de um aluno com deficiência e quais procedimentos são realizados a fim de garantir a inclusão desse aluno?

Captar: a maneira pela qual a Depae toma conhecimento da matrícula de um aluno com deficiência e as medidas tomadas pela Depae para que o atendimento ao aluno com deficiência seja efetuado em condições de igualdade

Pontos a serem observados:

- Se a informação dessa matrícula chega através da Pró-reitoria de Graduação (Prograd).
- Se existe algum sistema que aponte a matrícula desse aluno.
- Se é o aluno que procura a Depae.

5. Qual é o papel da Depae e o que ele oferece aos alunos com deficiência?

Captar: função do núcleo de acessibilidade no atendimento as pessoas com deficiência.

Pontos a serem observados:

- Disponibilização de monitor.
- Acompanhamento do aluno.
- Disponibilização de intérprete de Libras aos alunos surdos.

6. Como é realizado o trabalho da Depae? Como é o processo de contratação de monitores, repasse financeiro e aquisição de materiais, instrumentos e ferramentas para garantir a acessibilidade dos estudantes com deficiência?

Captar: dificuldades enfrentadas pelo núcleo de acessibilidade na efetivação da sua função.

Pontos a serem observados:

- Dificuldade em conseguir monitores.
- Dificuldade para conseguir materiais, instrumentos e ferramentas de acessibilidade.
- Investimento financeiro.

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

7. Fale-me um pouco sobre o acesso do aluno com deficiência aos espaços universitários (estacionamento, as salas, laboratórios, restaurante universitário (RU), auditórios, bibliotecas,

banheiros e demais espaços) universitários (entende-se como acessibilidade arquitetônica: sinalização tátil, sonora e visual, rampa de acesso com corrimão, entrada/saída com dimensionamento, equipamentos eletromecânicos (elevadores, esteiras rolantes, entre outros), banheiros adaptados, espaço para atendimento adaptado, mobiliário adaptado, bebedouros e lavabos adaptados e ambientes desobstruídos que facilitam a movimentação de cadeirantes e pessoas com deficiência visual).

Captar: identificar problemas de locomoção enfrentados principalmente pelos alunos com deficiência física e visual.

Ponto a ser observado: - Se os espaços são acessíveis e desobstruídos.

8. Pensando nos espaços da universidade, quais ações são realizadas pela Depae no sentido de mitigar as barreiras de acessibilidade arquitetônica?

Captar: medidas realizadas pelo núcleo a fim de mitigar os problemas de locomoção enfrentados principalmente pelos alunos com deficiência física e visual.

Ponto a ser observado: - Se há alguma ação da Depae a fim de garantir que os espaços universitários sejam acessíveis e desobstruídos.

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

9. Fale-me um pouco sobre a disponibilização de recursos de acessibilidade comunicacional aos discentes com deficiência? (entende-se como recursos de acessibilidade comunicacional: o ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicação com alunos surdos, a oferta da disciplina de Libras, disponibilização de tradutor e intérprete de Libras, ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos, disponibilização de guia-intérprete, recursos de acessibilidade à comunicação e recursos de informática acessível).

Captar: os recursos de acessibilidade comunicacional disponibilizados pela universidade.

Pontos a serem observados:

- Disponibilização de intérprete de Libras aos alunos surdos.
- Dificuldade para conseguir intérprete de Libras aos alunos surdos.
- Disponibilização de guia-intérprete aos alunos com deficiência visual.
- Dificuldade para conseguir guia-intérprete aos alunos com deficiência visual.
- Disponibilização de guia-intérprete aos alunos surdocegos.
- Disponibilização de recursos em braile.
- Oferta da disciplina de Libras.
- Recursos de acessibilidade à comunicação.
- Recursos de informática acessível.
- Falta de investimentos.

ACESSIBILIDADE INSTRUMENTAL

10. Quais recursos de acessibilidade instrumental são disponibilizados aos alunos com deficiência? (entende-se como acessibilidade instrumental: a adaptação dos instrumentos de escrita utilizados na sala de aula, biblioteca, secretaria e lanchonete, a disponibilização de dispositivos que facilitem a anotação de informações tiradas de livros e materiais, materiais didáticos acessíveis, materiais em formato impresso, com caractere ampliado, material pedagógico tátil, material didático em formato impresso acessível, material em áudio, material em braile, material didático em língua brasileira de sinais (Libras), adequação das gavetas, prateleiras, computadores e acessórios).

Captar: recursos de acessibilidade instrumental disponíveis aos alunos com deficiência.

Pontos a serem observados:

- Material acessível e adaptado

- Material em braile
- Material em Libras
- Computados e acessórios disponíveis
- Necessidade de recursos de acessibilidade instrumental.

ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

11. Quais ações, projetos e atividades a Depae tem realizado a fim de promover a acessibilidade, principalmente no que diz respeito a busca pela remoção de estigmas, preconceitos, estereótipos, capacitismo e discriminações às pessoas com deficiência?

Captar: ações realizadas pela Depae de acessibilidade visando a eliminação de barreiras atitudinais.

Ponto a ser observado: - Realização de cursos, palestra, informativos, entre outros.

12. Você já presenciou ou teve conhecimento de alguma situação de preconceito, discriminação, estereótipos, capacitismo ou atitude discriminatória perante as pessoas com deficiência? Se sim, como foi essa situação?

13. Durante a sua experiência como coordenador da Depae, você já presenciou a situação do aluno não ter declarado ser uma pessoa com deficiência no momento de ingresso? Como foi essa situação?

Captar: situações em que o conhecimento da deficiência se deu após o ingresso do aluno na universidade.

DESAFIOS, CONQUISTAS E DIFICULDADES DA INCLUSÃO

14. Quais são os desafios e as dificuldades para a inclusão de pessoas com deficiência e atendimento as dimensões de acessibilidade no ensino superior e no curso? Quais são conquistas?

Captar: os desafios e as dificuldades enfrentadas pela universidade e pelo curso de Ciências Contábeis na percepção do pesquisado; e as conquistas obtidas.

15. Enquanto coordenador da Depae, o que você acha que é preciso ser feito para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos de alunos com deficiência?

Captar: percepção do respondente sobre as medidas necessárias para garantir o acesso, permanência e conclusão dos estudos de alunos com deficiência.

16. Por fim, fique à vontade caso queira fazer alguma(s) consideração(ões).

Captar: outras informações e percepções que não foram apontadas na entrevista.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORES DE CURSO

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Fale-me um pouco da sua formação e da sua experiência enquanto coordenador do curso?

Captar: caracterização do pesquisado.

2. Quantos alunos com deficiência estão matriculados no curso? E quais são os tipos de deficiências desses alunos?

Captar: quantidade de discentes, com deficiência, matriculados no curso; e os tipos de deficiências que o curso atende.

OBS.: Serão consideradas as constantes na base de dados do INEP para posterior confrontação. São elas: deficiência auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla.

CONCEITO DE INCLUSÃO E INCLUSÃO EDUCACIONAL

3. De modo geral, o que você entende por inclusão educacional? E educação inclusiva no ensino superior? De acordo com a sua concepção de educação inclusiva no ensino superior você considera isso possível, por quê?

Captar: concepção de inclusão educacional e educação inclusiva no ensino superior.

4. Como o curso toma conhecimento da matrícula de um aluno com deficiência e quais procedimentos são realizados a fim de garantir a inclusão desse aluno?

Captar: a maneira pela qual o curso toma conhecimento da matrícula de um aluno com deficiência e as medidas tomadas pelo curso para que o atendimento ao aluno com deficiência seja efetuado em condições de igualdade.

Pontos a serem observados:

- Se a informação dessa matrícula chega através da Pró-reitoria de Graduação (Prograd).
- Se existe algum sistema que aponte a matrícula desse aluno.
- Se o curso informa aos docentes sobre a matrícula para que eles possam planejar, fazer adaptações na metodologia a partir das especificidades do aluno com deficiência matriculado.
- Se existe alguma preparação prévia por parte do curso para receber o aluno com deficiência.

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

5. Fale-me um pouco sobre o acesso do aluno com deficiência aos espaços universitários (estacionamento, as salas, laboratórios, restaurante universitário (RU), auditórios, bibliotecas, banheiros e demais espaços) universitários (entende-se como acessibilidade arquitetônica: sinalização tátil, sonora e visual, rampa de acesso com corrimão, entrada/saída com dimensionamento, equipamentos eletromecânicos (elevadores, esteiras rolantes, entre outros), banheiros adaptados, espaço para atendimento adaptado, mobiliário adaptado, bebedouros e lavabos adaptados e ambientes desobstruídos que facilitam a movimentação de cadeirantes e pessoas com deficiência visual).

Captar: identificar problemas de locomoção enfrentados principalmente pelos alunos com deficiência física e visual.

Pontos a serem observados:

- Se os espaços são acessíveis e desobstruídos.
- Se os espaços de acesso a sala da coordenação e de aula são acessíveis e desobstruídos.

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

6. Fale-me um pouco sobre a disponibilização de recursos de acessibilidade comunicacional aos discentes com deficiência? (entende-se como recursos de acessibilidade comunicacional: o ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicação com alunos surdos, a oferta da disciplina de Libras, disponibilização de tradutor e intérprete de Libras, ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos, disponibilização de guia-intérprete, recursos de acessibilidade à comunicação e recursos de informática acessível).
Captar: os recursos de acessibilidade comunicacional disponibilizados pelo curso e verificar as dificuldades enfrentadas pelo curso para garantir aos alunos com deficiência o atendimento a acessibilidade comunicacional.

Pontos a serem observados:

- Disponibilização de intérprete de Libras aos alunos surdos.
- Dificuldade para conseguir intérprete de Libras aos alunos surdos.
- Disponibilização de guia-intérprete aos alunos com deficiência visual.
- Ausência de guia-intérprete aos alunos com deficiência visual.
- Disponibilização de guia-intérprete aos alunos surdocegos.
- Disponibilização de recursos em braile.
- Oferta da disciplina de Libras.
- Impedimentos na oferta da disciplina de Libras pelo curso, como por exemplo, a falta de professor capacitado para ministrar essa disciplina.

FORMAÇÃO INCLUSIVA

7. Enquanto estudante de graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado, quais conhecimentos você obteve sobre inclusão educacional e de que maneira eles foram obtidos (cursos, palestras, eventos, disciplinas, entre outros)?

Captar: maneira pela qual os conhecimentos sobre inclusão educacional foram obtidos pelo respondente ao longo do seu percurso formativo.

8. Em relação à sua formação, quão preparado(a) você se sente para ensinar estudantes com deficiência?

Captar: percepção do pesquisado sobre sua capacidade de ensinar para pessoas com deficiência.

9. Você ministra ou já ministrou aulas a estudantes com deficiência? Quantos? Qual o tipo de deficiência? Como foi a experiência?

Captar: experiência do pesquisado no ensino às pessoas com deficiência; e dificuldades enfrentadas pelo pesquisado ao ensinar pessoas com deficiência.

ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

10. Quais ações, projetos e atividades o curso tem realizado a fim de promover a acessibilidade, principalmente no que diz respeito a busca pela remoção de estigmas, preconceitos, estereótipos e discriminações às pessoas com deficiência?

Captar: ações realizadas pelo curso visando a eliminação de barreiras atitudinais.

Ponto a ser observado: - Realização de cursos, palestra, informativos, entre outros.

11. Você já presenciou ou teve conhecimento de alguma situação de preconceito, discriminação, estereótipos, capacitismo ou atitude discriminatória perante às pessoas com deficiência? Se sim, como foi essa situação?

12. Durante a sua experiência como coordenador, você já presenciou a situação do aluno não ter declarado ser uma pessoa com deficiência no momento de ingresso no curso? Como foi essa situação?

Captar: situações em que o conhecimento da deficiência se deu após o ingresso do aluno.

DESAFIOS, CONQUISTAS E DIFICULDADES DA INCLUSÃO

13. Quais são os desafios e as dificuldades para a inclusão de pessoas com deficiência e atendimento as dimensões de acessibilidade no ensino superior e no curso? Quais são conquistas?

Captar: os desafios e as dificuldades enfrentadas pela universidade e pelo curso de Ciências Contábeis na percepção do pesquisado; e as conquistas obtidas.

14. Enquanto coordenador do curso, o que você acha que é preciso ser feito para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos de alunos com deficiência?

Captar: percepção do respondente sobre as medidas necessárias para garantir o acesso, permanência e conclusão dos estudos de alunos com deficiência.

15. Por fim, fique à vontade caso queira fazer alguma(s) consideração(ões).

Captar: outras informações e percepções que não foram apontadas na entrevista.

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTES

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Qual é o seu grau de formação e há quanto tempo você leciona no ensino superior?

Captar: caracterização do pesquisado.

CONCEITO DE INCLUSÃO E INCLUSÃO EDUCACIONAL

2. De modo geral, o que você entende por inclusão educacional? E educação inclusiva no ensino superior? De acordo com a sua concepção de educação inclusiva no ensino superior você considera isso possível, por quê?

Captar: concepção de inclusão educacional e educação inclusiva no ensino superior.

3. Como que você toma conhecimento da matrícula de um aluno com deficiência? Quais medidas são realizadas a fim de garantir a inclusão desse aluno?

Captar: a maneira pela qual o docente toma conhecimento da matrícula de um aluno com deficiência e medidas tomadas pelo docente para que o atendimento ao aluno com deficiência seja efetuado em condições de igualdade.

Pontos a serem observados:

- Se a informação dessa matrícula chega através da Pró-reitoria de Graduação (Prograd).
- Se a informação é repassada pela coordenação do curso.
- Se existe algum sistema que aponte a matrícula desse aluno.
- Planejamento, preparação de material e adaptações nas metodologias de ensino de acordo com as especificidades do aluno com deficiência matriculado.

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

4. Fale-me um pouco sobre o acesso do aluno com deficiência aos espaços universitários (estacionamento, as salas, laboratórios, restaurante universitário (RU), auditórios, bibliotecas, banheiros e demais espaços) universitários (entende-se como acessibilidade arquitetônica: sinalização tátil, sonora e visual, rampa de acesso com corrimão, entrada/saída com dimensionamento, equipamentos eletromecânicos (elevadores, esteiras rolantes, entre outros), banheiros adaptados, espaço para atendimento adaptado, mobiliário adaptado, bebedouros e lavabos adaptados e ambientes desobstruídos que facilitam a movimentação de cadeirantes e pessoas com deficiência visual).

Captar: identificar problemas de locomoção enfrentados principalmente pelos alunos com deficiência física e visual.

Pontos a serem observados:

- Se os espaços são acessíveis e desobstruídos.
- Se os espaços de acesso a sala da coordenação e de aula são acessíveis e desobstruídos.

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

5. Fale-me um pouco sobre a disponibilização de recursos de acessibilidade comunicacional aos discentes com deficiência? (entende-se como recursos de acessibilidade comunicacional: o ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicação com alunos surdos, a oferta da disciplina de Libras, disponibilização de tradutor e intérprete de Libras, ensino do braille e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos, disponibilização de guia-intérprete, recursos de acessibilidade à comunicação e recursos de informática acessível).

Captar: os recursos de acessibilidade comunicacional disponibilizados, e as dificuldades enfrentadas para garantir aos alunos com deficiência o atendimento à acessibilidade comunicacional.

Pontos a serem observados:

- Disponibilização de intérprete de Libras aos alunos surdos.
- Dificuldade para conseguir intérprete de Libras aos alunos surdos.
- Disponibilização de guia-intérprete aos alunos com deficiência visual.
- Ausência de guia-intérprete aos alunos com deficiência visual.
- Disponibilização de guia-intérprete aos alunos surdocegos.
- Disponibilização de recursos em braile.
- Oferta da disciplina de Libras.
- Impedimentos na oferta da disciplina de Libras pelo curso, como por exemplo, a falta de professor capacitado para ministrar essa disciplina.

FORMAÇÃO INCLUSIVA

6. Enquanto estudante de graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado, quais conhecimentos você obteve sobre inclusão educacional e de que maneira eles foram obtidos (cursos, palestras, eventos, disciplinas, entre outros)?

Captar: conhecimentos sobre inclusão educacional [do respondente], obtidos ao longo do seu percurso formativo.

7. Em relação à sua formação, quão preparado(a) você se sente para ensinar estudantes com deficiência?

Captar: percepção do pesquisado sobre sua capacidade de ensinar para pessoas com deficiência.

8. Você ministra ou já ministrou aulas a estudantes com deficiência? Quantos? Qual o tipo de deficiência? Como foi a experiência?

Captar: experiência do pesquisado no ensino às pessoas com deficiência.

ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA

9. Quais técnicas e estratégias você utiliza visando o aprendizado de pessoas com deficiências? (Entende-se como estratégias e técnicas de ensino: aulas expositivas, aulas dialogadas, dinâmicas, debate, jogos, seminários, entre outros).

Captar: técnicas e estratégias de ensino utilizadas pelo docente voltado ao ensino das pessoas com deficiências.

Pontos a serem observados:

- Se o docente fez alguma adaptação as suas técnicas e estratégias de ensino visando o aprendizado de pessoas com deficiência.

10. Quais recursos didáticos, tecnológicos e instrucionais você utiliza visando a aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência? (Entende-se como recursos didáticos, tecnológicos e instrucionais: quadro, Datashow, materiais didáticos, livros, aplicativos, ambiente virtual de aprendizagem, entre outros).

Captar: recursos didáticos, tecnológicos e instrucionais utilizados pelo docente voltados ao ensino das pessoas com deficiências.

Pontos a serem observados:

- Se o docente fez a utilização de recursos didáticos, tecnológicos e instrucionais de forma adaptada visando o aprendizado de pessoas com deficiência.

- Material acessível e adaptado
- Material em braile
- Material em Libras
- Computados e acessórios disponíveis
- Utilização de dispositivos que facilitem a anotação de informações
- Necessidade de recursos de acessibilidade instrumental.
- Material pedagógico tátil
- Material didático em formato impresso acessível
- Material em áudio

12. Diante da pandemia da COVID-19, no contexto das aulas remotas, como foi o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência?

Captar: os desafios e as dificuldades enfrentadas pelo aluno com deficiência no contexto do ensino remoto.

PROCESSO AVALIATIVO

11. Para você, como deve ser o processo de avaliação das pessoas com deficiência? Quais as adaptações necessárias? (Entende-se processo de avaliação, todos os passos avaliativos conduzidos pelo docente desde a elaboração da prova até a atribuição de nota).

Captar: percepção do docente acerca da necessidade de adaptação do processo de avaliação.

Ponto a ser observado: - Verificar se o docente reconhece a necessidade de adaptação no método de avaliação das pessoas com deficiência.

12. Considerando as especificidades de cada deficiência, quais estratégias você adota do processo de avaliação desse aluno?

Captar: estratégias utilizadas pelo docente no processo de avaliação.

Pontos a serem observados:

- Adaptação de prova levando em conta a especificidade do aluno com deficiência.
- Tempo adicional para realização da prova
- Metodologia de avaliação aplicada pelo docente.

13. Quais adaptações e recursos de acessibilidade você adota no momento da avaliação?

Captar: utilização de algum recurso ou adaptação no momento da aplicação da avaliação.

Pontos a serem observados:

- Adequação de termos técnicos.
- Uso de ferramentas tecnológicas.
- Prova com letra ampliada.

ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

14. Como é a interação dos demais alunos em relação aos alunos com deficiência?

Captar: se a relação dos demais alunos em relação aos alunos com deficiência é adequada.

Pontos a serem observados:

- Verificar como é a interação e comunicação com os demais alunos.
- Exclusão do aluno com deficiência nas atividades e tarefas na sala de aula.
- Tratamento dos demais alunos em relação aos alunos com deficiência.
- Percepção dos demais alunos em relação aos alunos com deficiência.

15. Quais são as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência na sala de aula no que diz respeito a relação interpessoal? Você já presenciou ou teve conhecimento de alguma

situação de preconceito, discriminação, estereótipos, capacitismo ou atitude discriminatória perante as pessoas com deficiência? Se sim, como foi essa situação?

Captar: adversidades na relação interpessoal entre os alunos.

Ponto a ser observado: - Preconceitos, estereótipos e exclusão por parte dos demais alunos.

16. Como você interage com os alunos com deficiência? Quais dificuldades você encontrou?

Captar: dificuldades na interação entre os alunos com deficiência e o docente.

17. Quais ações, práticas e atividades você tem realizado a fim de promover a acessibilidade, principalmente no que diz respeito a busca pela remoção de estigmas, preconceitos, estereótipos e discriminações às pessoas com deficiência na sala de aula?

Captar: ações, práticas e atividades realizadas pelo docente visando a eliminação de barreiras atitudinais.

Pontos a serem observados:

- Atividades em grupo.
- Promoção da interatividade entre os alunos.
- Conscientização dos alunos.

18. Durante a sua experiência como docente, você já presenciou a situação do aluno não ter declarado ser uma pessoa com deficiência? Como foi essa situação?

Captar: situações em que o conhecimento da deficiência se deu após o ingresso do aluno no curso.

DESAFIOS, CONQUISTAS E DIFICULDADES DA INCLUSÃO

19. Quais são os desafios e as dificuldades para a inclusão de pessoas com deficiência e atendimento as dimensões de acessibilidade no ensino superior e no curso? Quais são conquistas?

Captar: os desafios e as dificuldades enfrentadas pela universidade e pelo curso de Ciências Contábeis na percepção do pesquisado e as conquistas obtidas.

20. Enquanto docente do curso de Ciências Contábeis, o que você acha que é preciso ser feito para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos de alunos com deficiência?

Captar: percepção do respondente sobre as medidas necessárias para garantir o acesso, permanência e conclusão dos estudos de alunos com deficiência.

21. Por fim, fique à vontade caso queira fazer alguma(s) consideração(ões).

Captar: outras informações e percepções que não foram apontadas na entrevista.

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DISCENTES

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Fale-me um pouco sobre o seu ingresso no curso de Ciências Contábeis?

Captar: caracterização do pesquisado.

CONCEITO DE INCLUSÃO E INCLUSÃO EDUCACIONAL

2. De modo geral, o que você entende por inclusão educacional? E educação inclusiva no ensino superior? De acordo com a sua concepção de educação inclusiva no ensino superior você considera isso possível, por quê?

Captar: concepção de inclusão educacional e educação inclusiva no ensino superior.

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

3. No que diz respeito a acessibilidade arquitetônica, quais são dificuldades enfrentadas por você no que diz respeito a sua locomoção? (estacionamento, as salas, laboratórios, restaurante universitário (RU), auditórios, bibliotecas, banheiros e demais espaços) O que precisa ser melhorado nas edificações, espaços e equipamentos? (entende-se como acessibilidade arquitetônica: sinalização tátil, sonora e visual, rampa de acesso com corrimão, entrada/saída com dimensionamento, equipamentos eletromecânicos (elevadores, esteiras rolantes, entre outros), banheiros adaptados, espaço para atendimento adaptado, mobiliário adaptado, bebedouros e lavabos adaptados e ambientes desobstruídos que facilitam a movimentação de cadeirantes e pessoas com deficiência visual).

Captar: percepção do discente sobre o atendimento a acessibilidade arquitetônica pela universidade.

Ponto a ser observado: - Se os espaços são acessíveis e desobstruídos.

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL

4. Fale-me um pouco sobre os recursos de acessibilidade comunicacional disponíveis na universidade? (entende-se como recursos de acessibilidade comunicacional: o ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicação com alunos surdos, a oferta da disciplina de Libras, disponibilização de tradutor e intérprete de Libras, ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos, disponibilização de guia-intérprete, recursos de acessibilidade à comunicação e recursos de informática acessível).

Obs. Perguntar de acordo com a deficiência.

Captar: recursos de acessibilidade comunicacional disponibilizados; e as dificuldades enfrentadas para garantir aos alunos com deficiência o atendimento a acessibilidade comunicacional.

Pontos a serem observados:

- Disponibilização de intérprete de Libras aos alunos surdos.
- Dificuldade para conseguir intérprete de Libras aos alunos surdos.
- Disponibilização de guia-intérprete aos alunos com deficiência visual.
- Ausência de guia-intérprete aos alunos com deficiência visual.
- Disponibilização de guia-intérprete aos alunos surdocegos.
- Disponibilização de recursos em braile.
- Oferta da disciplina de Libras.
- Dificuldades percebidas pelo discente no que diz respeito à sua comunicação na sala de aula.

ACESSIBILIDADE INSTRUMENTAL

5. Fale-me um pouco sobre os recursos de acessibilidade instrumental disponíveis na universidade? (entende-se como acessibilidade instrumental: a adaptação dos instrumentos de escrita utilizados na sala de aula, biblioteca, secretaria e lanchonete, a disponibilização de dispositivos que facilitem a anotação de informações tiradas de livros e materiais, materiais didáticos acessíveis, materiais em formato impresso, com caractere ampliado, material pedagógico tátil, material didático em formato impresso acessível, material em áudio, material em braile, material didático em língua brasileira de sinais (Libras), adequação das gavetas, prateleiras, computadores e acessórios).

Obs. Perguntar de acordo com a deficiência.

Captar: recursos de acessibilidade instrumental disponíveis aos alunos com deficiência.

Pontos a serem observados:

- Material acessível e adaptado
- Material em braile
- Material em Libras
- Computados e acessórios disponíveis
- Disponibilização de dispositivos que facilitem a anotação de informações tiradas de livros e materiais
- Material didático acessível
- Material em formato impresso acessível, com caractere ampliado
- Material pedagógico tátil,
- Material em áudio

ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA

6. Quais as dificuldades enfrentadas por você na sala de aula, pensando na forma de ensino dos professores? Quais medidas você acredita que se tomadas pelos professores facilitaria o seu processo de aprendizagem?

Captar: percepção do discente sobre as técnicas e estratégias de ensino, e recursos didáticos, tecnológicos e instrumentais utilizados pelos docentes.

Pontos a serem observados:

- Dificuldades de compreender o conteúdo.
- Se a metodologia utilizada (aulas expositivas, aulas dialogadas, dinâmicas, debate, jogos, seminários, entre outros) atende o discente.
- Uso de termos muito técnicos que dificultem a compreensão.
- Se o material disponibilizado (slides, textos, atividades em sala de aula, em grupo e para casa, entre outros) é adaptado. (ver como é feita a disponibilização desse material, se é por e-mail, ambiente virtual ou impresso).

7. Diante da pandemia da COVID-19, como foi para você estudar de forma remota?

Captar: os desafios e as dificuldades enfrentadas pelo aluno com deficiência no contexto do ensino remoto.

PROCESSO AVALIATIVO

8. Como são realizadas as provas? Quais dificuldades você encontra quando está fazendo uma prova? Como isso pode ser sanado?

Captar: utilização de algum recurso ou adaptação no momento da aplicação da avaliação.

Pontos a serem observados:

- Adequação de termos técnicos.
- Uso de ferramentas tecnológicas.
- Prova com letra ampliada.

- Disponibilização de tempo adicional.

ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

9. Como é a sua relação com os demais alunos? Como são realizadas as atividades e os trabalhos em grupo?

Captar: se a relação dos demais alunos em relação aos alunos com deficiência é adequada.

- Adversidades na relação interpessoal entre os alunos

Pontos a serem observados:

- Exclusão do aluno com deficiência nas atividades e tarefas na sala de aula.
- Tratamento dos demais alunos em relação ao aluno com deficiência.
- Percepção dos demais alunos em relação ao aluno com deficiência.
- Verificar como é a interação e comunicação com os demais alunos
- Preconceitos, estereótipos e exclusão por parte dos demais alunos.

DESAFIOS, CONQUISTAS E DIFICULDADES DA INCLUSÃO

10. Quais são os desafios e as dificuldades para a inclusão de pessoas com deficiência e atendimento as dimensões de acessibilidade no ensino superior e no curso? Quais são conquistas?

Captar: os desafios e as dificuldades enfrentadas pela universidade e pelo curso de Ciências Contábeis na percepção do pesquisado.

11. Enquanto aluno do curso de Ciências Contábeis, o que você acha que é preciso ser feito para garantir a conclusão dos seus estudos?

Captar: percepção do respondente sobre as medidas necessárias para garantir o acesso, permanência e conclusão dos seus estudos.

12. Por fim, fique à vontade caso queira fazer alguma(s) consideração(ões).

Captar: outras informações e percepções que não foram apontadas na entrevista.

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ATENDIMENTO ÀS DIMENSÕES DA ACESSIBILIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia

Pesquisador: MARLI AUXILIADORA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52632321.5.0000.5152

Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.242.427

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo: "O Atendimento Às Dimensões Da Acessibilidade No Processo De Inclusão Na Graduação Em Ciências Contábeis: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia" trata-se de Projeto de Pesquisa no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Uberlândia, na área de Controladoria da FACIC.

O Projeto menciona que o atendimento educacional aos alunos com deficiências por meio da educação especial tem início em meados do século XX, mas de forma segregada em escolas especiais. No sentido de compreender como o processo de inclusão da pessoa com deficiência tem sido realizado no ensino superior em Ciências Contábeis e como os partícipes desse processo – como, por exemplo, os discentes com deficiência, os docentes que ministram aulas a esses discentes, coordenadores de curso e diretores de unidades acadêmicas, bem como os coordenadores da divisão de atendimento em educação especial nas universidades – participam e percebem esse processo, torna necessária a investigação sobre o atendimento às dimensões da acessibilidade. Possíveis tensionamentos poderão ser confirmados nas falas dos envolvidos sobre o processo de inclusão, bem como poderão ser conhecidos impedimentos, dificuldades e obstáculos, assim como conquistas e desafios já vivenciados e a vivenciar. O projeto menciona que não se aplica nenhuma hipótese.

Como critérios de inclusão: Serão incluídos na pesquisa os/as diretores acadêmicos, os/as

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.242.427

coordenadores dos centros de acessibilidade, bem como os/as coordenadores de curso, docentes e discentes dos cursos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia.

Como critério de exclusão: Serão excluídos todos os outros cursos de Ciências Contábeis do Brasil, bem como seus diretores acadêmicos, coordenadores dos centros de acessibilidade, coordenadores de curso, docentes e discentes com ou sem deficiência.

Objetivo da Pesquisa:

O Projeto de Pesquisa apresenta como objetivo geral:

O objetivo geral desse estudo consiste em discutir, a partir das dimensões de acessibilidade, como o processo de inclusão aos discentes com deficiência tem sido realizado no ensino superior de Ciências Contábeis na Universidade Federal de Uberlândia.

O Projeto de Pesquisa apresenta como objetivos específicos:

- a) Mapear as ações práticas relacionadas ao atendimento das dimensões da acessibilidade na Universidade Federal de Uberlândia e no curso de Ciências Contábeis;
- b) Discutir a opinião dos envolvidos no processo de inclusão acerca da redução das barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, comunicacionais, atitudinais e instrumentais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto apresentou como risco:

Considerando os riscos característicos dos meios eletrônicos e ambiente virtual, há no momento de contato que será realizado por meio virtual e na entrevista que será efetuada em ambiente virtual o risco de identificação dos participantes. Para assegurar total confidencialidade e minimizar o potencial risco de violação, o convite será feito de forma individual, tendo apenas um remetente e um destinatário, além disso, o link para a entrevista será diferente para cada entrevistado. Uma vez concluída a coleta de dados, será efetuado o download da gravação da entrevista para um dispositivo eletrônico local de responsabilidade dos pesquisadores, e será apagado todo e qualquer registro da plataforma virtual utilizada, ambiente compartilhado ou "nuvem". O mesmo cuidado será seguido para os registros de consentimento livre e esclarecido. No momento de análise das entrevistas, há o risco de identificação dos participantes.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.242.427

Para minimizá-lo, após a transcrição das entrevistas, na etapa de tratamento dos dados serão retidos aspectos que possam identificar os participantes da pesquisa, como gírias e vocabulários que possam distingui-los. No momento da análise das repostas para elaboração dos resultados, os respondentes receberão um código (codinome), para que assim, nenhum participante seja identificado, garantindo a manutenção do sigilo e privacidade. A gravação da entrevista e sua transcrição serão enviadas a cada participante que poderá solicitar a exclusão de qualquer trecho ou a inserção de outros pontos, bem como solicitar nesse momento a retirada de todas as suas respostas das discussões.

Quando do envio da transcrição, todos os entrevistados receberão um termo de compromisso dos pesquisadores anexado a transcrição completa do áudio, confirmando o uso de suas informações exclusivamente como evidências científicas, bem como garantindo que os dados coletados serão transformados em informações coerentes com as respostas de cada entrevistado. Após o término da pesquisa, qualquer evidência de áudio e/ou vídeo será excluída.

O projeto apresentou que os benefícios:

Os resultados desta pesquisa serão de domínio público visto sua inserção, ao final, no repositório institucional da Universidade Federal de Uberlândia, e poderá ter entre seus benefícios a contribuição à academia trazendo reflexão e auxiliando na discussão dos desafios e identificação das ações a serem tomadas, como formulação de diagnóstico e investimentos necessários para suprir as barreiras enfrentadas em relação às ações práticas relacionadas ao atendimento das dimensões da acessibilidade. Por meio da discussão sobre as barreiras metodológicas e pedagógicas, espera-se despertar o interesse dos docentes acerca da temática inclusão e fomentar a reflexão sobre a importância de uma formação que abarque os pressupostos da educação inclusiva, bem como, trazer luz às práticas educacionais inclusivas que podem ser implementadas no processo de construção do conhecimento dos discentes com deficiência, visando uma melhoria no ensino. No ensino da contabilidade, se almeja colaborar com a melhora no processo de ensino e aprendizagem no curso, por meio da mitigação das barreiras pedagógicas, metodológicas, comunicacionais e atitudinais, visto que um ensino de qualidade, favorece a inserção de profissionais mais bem preparados para atuarem no mercado de trabalho. No contexto do programa de pós graduação, ao qual este estudo se vincula, destaca-se sua adequação e contribuição à linha de Controladoria, que em seus eixos investigativos dedica-se às pesquisas em educação contábil e estudos com temáticas relacionadas à inclusão. Dessa forma, este estudo se adere à temática do programa e contribuirá

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.242.427

para o fortalecimento de estudos relacionados às ações de inclusão na graduação em Ciências Contábeis.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta que:

- O projeto apresenta que foram construídos cinco instrumentos de pesquisa, um para cada sujeito investigado. O roteiro foi elaborado a partir do problema de pesquisa, sendo categorizado por meio de indicadores temáticos. As perguntas buscaram tratar da amplitude do tema, por isso, foram apresentadas da forma mais aberta possível, com questionamentos sobre “quais são os desafios, as conquistas e as dificuldades”, “quais são as práticas inclusivas observadas” e “como essas dificuldades podem ser mitigadas”. As entrevistas terão duração aproximada de 40 minutos, com quantidade variável de perguntas entre 15 a 30. Após as entrevistas estas serão desgravadas e a transcrição encaminhada aos entrevistados para leitura e solicitação de exclusão de qualquer trecho ou a inserção de outros pontos, caso considerem essa necessidade. Somente após a devolutiva os dados serão analisados e discutidos.
 - O contato com os participantes da pesquisa será realizado por meio dos e-mails e telefones constantes nos endereços institucionais oficiais das unidades acadêmicas. Para estabelecimento de contato e identificação dos discentes com deficiência, o pesquisador usará seu conhecimento prévio visto ter atuado como monitor especial pela Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – DEPAE.
- Após o contato, convite para participação, e aceite dos entrevistados serão agendadas reuniões remotas por meio da plataforma de videoconferências Google Meet para a realização das entrevistas.
- Os participantes da pesquisa serão os/as diretores acadêmicos, os/as coordenadores dos centros de acessibilidade, bem como os/as coordenadores de curso, docentes e discentes dos cursos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia.
 - A análise dos dados obtidos será através da análise de conteúdo.

=====

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.242.427

Em atendimento às solicitações do CEP/UFU no Parecer Consubstanciado Número 5.148.980, de 06 de Dezembro de 2021, a equipe de pesquisa apresentou as seguintes alterações:

1) O CEP/UFU solicita a inserção do tamanho da amostra na Folha de Rosto; e a inserção da justificativa (referência publicada ou cálculo amostral) para o número de participantes na seção Metodologia do Formulário Plataforma Brasil e do Projeto Detalhado.

RESPOSTA DOS PESQUISADORES:

A amostra será composta, a priori, por 52 pessoas, sendo 2 de Unidades Acadêmicas, 2 coordenadores (as) da Divisão de Atendimento em Educação Especial (Depae), 2 coordenadores de curso, 42 docentes e 4 discentes. Por ser uma pesquisa com abordagem qualitativa com amostra não probabilística intencional, não há, portanto, a necessidade de cálculo amostral.

ANÁLISE DO CEP/UFU: Pendência atendida.

2) O CEP/UFU solicita adequação no Formulário Plataforma Brasil, Projeto Detalhado e TCLE (http://www.comissoes.propp.ufu.br/sites/comissoes.propp.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/TCLE_para_maiores_18_anos-versao_nov21.docx) quanto ao áudio e vídeo para atender as orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

RESPOSTA DOS PESQUISADORES:

Foi realizada a adequação solicitada no Formulário Plataforma Brasil, projeto Detalhado e TCLE para o atendimento à Resolução CNS nº 510/16.

ANÁLISE DO CEP/UFU: Pendência atendida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão incluídos na Plataforma e estão

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.242.427

adequadamente preenchidos e assinados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: JULHO/2022*.

* Tolerância máxima de 01 mês para o atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
 - b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
 - c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.
-

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.242.427

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – apresentando o seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1843225.pdf | 04/01/2022 23:47:43 | | Aceito |
| Outros | RespostasPendenciasParecer.pdf | 04/01/2022 23:45:56 | MATHEUS SILVA SOUZA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetoPesquisaDetalhadoAjustado.docx | 04/01/2022 23:44:10 | MATHEUS SILVA SOUZA | Aceito |

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 5.242.427

| | | | | |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------|---------------------|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | ModeloTCLEAjustado.docx | 04/01/2022 23:43:45 | MATHEUS SILVA SOUZA | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhaDeRostoAssinadaAjustada.pdf | 04/01/2022 23:43:04 | MATHEUS SILVA SOUZA | Aceito |
| Outros | TermodeCompromisoEquipeExecutoraAssinado.pdf | 15/10/2021 14:35:30 | MATHEUS SILVA SOUZA | Aceito |
| Outros | InstrumentoColetadeDados.docx | 15/10/2021 14:34:42 | MATHEUS SILVA SOUZA | Aceito |
| Outros | CurriculoLattesPesquisadores.docx | 15/10/2021 14:33:40 | MATHEUS SILVA SOUZA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 14 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br