

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

SAMITO MÁRIO CHIMOIO TAIMO

**ATITUDES SOCIAIS E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA
GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE: PERSPECTIVAS DO BRASIL E DE
MOÇAMBIQUE**

UBERLÂNDIA

2025

SAMITO MÁRIO CHIMOIO TAIMO

**ATITUDES SOCIAIS E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA
GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE: PERSPECTIVAS DO BRASIL E DE
MOÇAMBIQUE**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências Contábeis.

Área de concentração: Contabilidade Financeira

Orientadora: Profa. Dra. Denise Mendes da Silva

UBERLÂNDIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências
Contábeis

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F, Sala 248 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG,
CEP 38400-902

Telefone: (34) 3291-5904 - www.ppgcc.facic.ufu.br - ppgcc@facic.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ciências Contábeis				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, número 140 - PPGCC				
Data:	05 de fevereiro de 2025	Hora de início:	14:00 h	Hora de encerramento:	16:05 h
Matrícula do Discente:	12312CCT020				
Nome do Discente:	Samito Mário Chimoio Taimo				
Título do Trabalho:	Atitudes sociais e inclusão de pessoas com deficiência na graduação em Contabilidade: perspectivas do Brasil e de Moçambique				
Área de concentração:	Contabilidade e Controladoria				
Linha de pesquisa:	Contabilidade Financeira				
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) Marli Auxiliadora da Silva (UFU), Marcelo Marchine Ferreira (UNESPAR/UEM), e Denise Mendes da Silva, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Denise Mendes 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(às) examinadores(as), 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 **Denise Mendes da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/02/2025, às 16:12, 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 **Marli Auxiliadora da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/02/2025, às 16:15, 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 **Marcelo Marchine Ferreira, Usuário Externo**, em 12/02/2025, às 15:01, 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 **5888697** e o código CRC **CCFF8389**.

Referência: Processo nº 23117.079313/2024-64

SEI nº 5888697

SAMITO MÁRIO CHIMOIO TAIMO

**ATITUDES SOCIAIS E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA
GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE: PERSPECTIVAS DO BRASIL E DE
MOÇAMBIQUE**

Dissertação apresentada para a obtenção do
título de Mestre no Programa de Pós-
Graduação stricto sensu em Ciências
Contábeis, da Universidade Federal de
Uberlândia (MG), para a banca
examinadora formada por:

Uberlândia, 05 de fevereiro de 2025

Profa. Dra. Denise Mendes da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Marli Auxiliadora da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Marcelo Marchine Ferreira
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

T133 2025	Taimo, Samito Mário Chimoio, 1997- ATITUDES SOCIAIS E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE [recurso eletrônico] : PERSPECTIVAS DO BRASIL E DE MOÇAMBIQUE / Samito Mário Chimoio Taimo. - 2025. Orientadora: Denise Mendes da Silva. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Ciências Contábeis. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.100 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Contabilidade. I. Silva, Denise Mendes da, 1978-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Ciências Contábeis. III. Título. CDU: 657
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, por me conceder o dom da vida, e ao meu eterno pai, Mário Chimoio Taimo, que sempre acreditou em mim. Espero ter conseguido te encher de orgulho!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força, saúde e resiliência que me permitiram concluir esta dissertação.

À minha orientadora, Denise Mendes da Silva, pela orientação, paciência e dedicação ao longo desta jornada. Suas sugestões e conhecimentos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e ao Programa de Pós-graduação de Ciências Contábeis (PPGCC) por proporcionar o ambiente acadêmico e os recursos necessários para a realização desta pesquisa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro e pelas oportunidades que tornaram possível a realização deste estudo.

Aos colegas de pesquisa e amigos que estiveram ao meu lado durante este percurso, pela troca de ideias, apoio emocional e colaboração nos momentos mais desafiadores.

À minha mãe, meus irmãos, e aos demais familiares, pela paciência, compreensão e incentivo constante, mesmo à distância. Sua confiança em mim foi uma fonte inesgotável de motivação.

À minha esposa e à minha filha, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pela compreensão durante esses dois anos de minha ausência, dedicados à realização deste trabalho.

Agradeço também aos meus amigos da “salinha” e ao “BISAMA”, que me deram suporte emocional em momentos de muita angústia e foram responsáveis por tornar minha jornada mais leve e significativa. Vocês estiveram presentes não apenas nos momentos difíceis, mas também compartilharam comigo as alegrias e conquistas, mostrando o verdadeiro significado de amizade e parceria.

Meu profundo *Mwaita Bassa* a todos vocês!

EPIÍGRAFE

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar a associação do perfil de discentes e docentes com as atitudes sociais em relação à inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na graduação em Contabilidade em instituições de ensino superior (IES) públicas do Brasil e de Moçambique. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário adaptado da Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI), desenvolvida por Omote (2005). O estudo contou com a participação de 267 discentes e 77 docentes de IES públicas do Brasil e de Moçambique. Os resultados revelam um conhecimento limitado sobre os direitos das PcD entre os participantes. Apesar dessa limitação, identificou-se que os respondentes possuem experiências com PcD em diversos contextos, incluindo os âmbitos acadêmico, profissional e familiar. Para os participantes da pesquisa, os recursos disponibilizados pelas IES são insuficientes para promover a inclusão de PcD. Ao cruzar as informações sobre o perfil dos participantes e as atitudes em relação à inclusão, os resultados apontam que os docentes demonstram atitudes mais favoráveis à inclusão em comparação aos discentes. Nessa perspectiva, constatou-se que os docentes e discentes brasileiros tendem a ter atitudes mais inclusivas do que os moçambicanos. Quanto ao gênero e à idade, observou-se que as mulheres e as pessoas mais velhas apresentam atitudes mais inclusivas em comparação aos homens e aos mais jovens. Em relação às percepções dos docentes, os resultados revelam que aqueles que relataram sentir-se bem e privilegiados por terem PcD em suas salas de aula mostraram atitudes mais inclusivas do que aqueles que se sentem preocupados. Participantes que reconhecem diferenças na aprendizagem de PcD demonstram atitudes mais inclusivas comparados aos que consideram aprendizagens iguais. Adicionalmente, os resultados mostram que o sentimento do docente emergiu como a variável mais relevante associada a atitudes mais favoráveis, em casos de sentimentos positivos. Outras variáveis com significância estatística foram idade, país de origem, formação, atuação profissional paralela à docência e grupos. Indivíduos mais velhos, brasileiros e com formação em inclusão apresentaram atitudes mais inclusivas. Por outro lado, variáveis como gênero, semestre do curso, tipo de experiência e regime de trabalho não demonstraram associação com as atitudes em relação à inclusão. Os resultados desta pesquisa destacam a necessidade de compreender a inclusão de PcD no ensino superior como um direito humano fundamental, exigindo esforços conjuntos para superar barreiras estruturais, sociais e atitudinais. Para alcançar essa inclusão, é fundamental promover uma mudança cultural que leve a sociedade a enxergar a deficiência com naturalidade e reconhecendo a diversidade humana. Essa perspectiva está alinhada com o modelo social da deficiência, que propõe uma abordagem inclusiva e transformadora, focada na eliminação das barreiras sociais e na valorização das capacidades individuais. Este estudo oferece contribuições, tanto no âmbito social quanto institucional. Socialmente, propõe a desconstrução de barreiras culturais e atitudinais e uma reflexão aprofundada sobre políticas institucionais e educacionais voltadas para a inclusão. Institucionalmente, sugere o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, que podem ser implementadas por meio da capacitação e sensibilização de docentes e discentes, para promover um ambiente educacional inclusivo.

Palavras-Chave: Atitudes Sociais; Inclusão; Pessoa com Deficiência (PcD); Ensino de Contabilidade.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the association between the profile of students and teachers with the social attitudes regarding the inclusion of people with disabilities (PwD) in undergraduate Accounting programs at public higher education institutions (HEIs) in Brazil and Mozambique. Data collection was conducted using a questionnaire adapted from the Likert Scale of Social Attitudes toward Inclusion (ELASI), developed by Omote (2005). The study included the participation of 267 students and 77 teachers from public HEIs in Brazil and Mozambique. The results reveal limited knowledge about the rights of PwD among the participants. Despite this limitation, it was identified that the respondents have experience with PwD in various contexts, including academic, professional, and family settings. For the research participants, the resources provided by HEIs are insufficient to promote the inclusion of PwD. When comparing information on the profile of students and teachers and attitudes towards inclusion, the results indicate that teachers demonstrate more favorable attitudes towards inclusion compared to students. From this perspective, it was found that Brazilian teachers and students tend to have more inclusive attitudes than Mozambicans. Regarding gender and age, it was observed that women and older people present more inclusive attitudes compared to men and younger people. Regarding teachers' perceptions, the results reveal that those who reported feeling good and privileged to have PwD in their classrooms showed more inclusive attitudes than those who feel concerned. Participants who recognize differences in PwD learning demonstrate more inclusive attitudes compared to those who consider learning to be equal. Additionally, the results show that teacher sentiment emerged as the most relevant variable associated with more favorable attitudes, in cases of positive feelings. Other statistically significant variables were age, country of origin, education, professional activity parallel to teaching, and groups. Older individuals, Brazilians, and those with training in inclusion showed more inclusive attitudes. On the other hand, variables such as gender, semester of the course, type of experience, and work regime did not demonstrate an association with attitudes toward inclusion. The results of this research highlight the need to understand the inclusion of PwD in higher education as a fundamental human right, requiring joint efforts to overcome structural, social, and attitudinal barriers. To achieve this inclusion, it is essential to promote a cultural change that leads society to view disability naturally and recognize human diversity. This perspective is aligned with the social model of disability, which proposes an inclusive and transformative approach focused on eliminating social barriers and valuing individual capabilities. This study offers contributions, both in the social and institutional spheres. In the social aspect, it proposes the deconstruction of cultural and attitudinal barriers and an in-depth reflection on institutional and educational policies aimed at inclusion. At an institutional level, it suggests the development of inclusive pedagogical practices, which can be implemented through training and raising awareness among teachers and students, to promote an inclusive educational environment.

Keywords: Social Attitudes; Inclusion; People with Disabilities (PwD); Accounting Education.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	21
2.1 Deficiência, acessibilidade e barreiras.....	21
2.2 Atitudes sociais em relação à inclusão.....	26
2.3 Teoria do Modelo Social da Deficiência.....	29
2.4 Estudos anteriores e hipóteses da pesquisa.....	33
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
3.1 Desenho da pesquisa.....	38
3.2 Coleta de dados.....	39
3.3 Instrumento de pesquisa.....	41
3.4 Procedimentos de análise dos dados.....	44
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	46
4.1 Perfil de Discentes e Docentes em Contabilidade.....	46
4.2 Análises descritivas sobre o perfil de discentes e docentes e as atitudes em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade.....	60
4.2.1 Atitudes em Relação à Inclusão de PcD e o Tipo de Experiência com PcD.....	60
4.2.2 Atitudes em Relação à Inclusão de PcD e Acesso, Pertencimento e Permanência de PcD nas IES.....	61
4.2.3 Atitudes e Percepções de discentes sobre Comportamentos e Tipos de Atendimento de docentes às PcD nas IES.....	64
4.2.4 Atitudes e Percepções dos Docentes sobre Atendimento, Sentimento, Avaliação e Metodologia em relação a PcD.....	66
4.2.5 Atitudes em Relação à Inclusão de PcD e Características Demográficas.....	71
4.2.6 Atitudes em Relação à Inclusão de PcD e Características laborais dos docentes....	76
4.2.7 Atitudes de discentes e docentes frente à inclusão de PcD.....	80
4.3 Relação dos resultados com o Modelo Social da Deficiência.....	81
4.4 Aplicação da análise de correspondência.....	85
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE A – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....	113
APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PESQUISA (QUESTIONÁRIO), PARA DISCENTES	114
APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE PESQUISA (QUESTIONÁRIO), PARA DOCENTES	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho da pesquisa	38
Figura 2: Panorama geral sobre o conhecimento dos participantes em relação aos direitos das PcD	48
Figura 3: Condição de deficiência dos participantes da pesquisa	49
Figura 4: Sentimentos dos docentes em relação à presença de uma PcD em sua sala de aula.	57
Figura 5: Tempo de permanência nas IES e ciclo de vida docente	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de barreiras	24
Quadro 2: Leis (decretos) sobre Inclusão e ou PcD brasileiras e moçambicanas	25
Quadro 3: Instituições de Ensino Superior pesquisadas	40
Quadro 4: Variáveis do estudo	43
Quadro 5: Síntese da Relação dos Resultados com o Modelo Social	84
Quadro 6: Síntese das hipóteses da pesquisa.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escala para identificação das atitudes sociais em relação à inclusão de PcD	45
Tabela 2: Caracterização da amostra	47
Tabela 3: Vivências e experiências dos discentes e docentes com PcD.....	50
Tabela 4: Percepções sobre o acesso das PcD às universidades por meio da política de cotas	51
Tabela 5: Necessidades específicas das PcD na sala de aula	53
Tabela 6: Percepções de discentes e docentes sobre o processo de aprendizagem de PcD	53
Tabela 7: Percepções sobre as condições de permanência das PcD na Universidade.....	55
Tabela 8: Recursos educacionais específicos para PcD	56
Tabela 9: Distribuição das Atitudes em Relação à Inclusão de PcD no Ensino Superior, de acordo com os Tipos de Experiências Vivenciadas com PcD.....	60
Tabela 10: Atitudes em Relação à Inclusão de PcD e Acesso, Pertencimento e Permanência de PcD nas IES.....	62
Tabela 11: Percepções de Discentes sobre Comportamentos e Tipos de Atendimento de Docentes às PcD nas IES.....	64
Tabela 12: Percepções dos Docentes sobre Atendimento, Sentimento, Avaliação e Metodologia em relação a PcD	66
Tabela 13: Características demográficas dos discentes e docentes e suas atitudes em relação à inclusão de PcD	71
Tabela 14: Características laborais dos docentes e suas atitudes em relação à inclusão de PcD	76
Tabela 15: Atitudes de discentes e docentes frente à inclusão de PcD	80
Tabela 16 - Teste χ^2 : Atitudes em relação à inclusão e experiência prévia com PcD	85
Tabela 17 - Teste χ^2 : Atitudes em relação à inclusão e percepção sobre acesso, pertencimento e permanência.....	86
Tabela 18 - Resíduos padronizados ajustados: opiniões da categoria Sentimento do docente e atitudes em relação à inclusão	87
Tabela 19 - Teste χ^2 : Atitudes em relação à inclusão e características demográficas	88
Tabela 20 - Resíduos padronizados ajustados: categoria idade, país e atitudes em relação à inclusão.....	89
Tabela 21 - Teste χ^2 : Atitudes em relação à inclusão e características laborais do docente.....	90
Tabela 22 - Resíduos padronizados ajustados: categoria Formação sobre inclusão do docente e atitudes em relação à inclusão	91
Tabela 23 - Teste χ^2 : Atitudes em relação à inclusão e condição de deficiência dos discentes e docentes	92
Tabela 24 -Teste χ^2 : Atitudes em relação à inclusão e os grupos.....	93
Tabela 25 - Resíduos padronizados ajustados: categoria grupos e atitudes em relação à inclusão	93

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito universal e uma responsabilidade compartilhada pelo Estado, pela família e pelos cidadãos. No Brasil e em Moçambique, essa responsabilidade se reflete nas políticas públicas que garantem a educação para todos. Estes países também aderiram a compromissos internacionais, como a Declaração de Jomtien de 1990, que promove a educação para todos, e a Declaração de Salamanca de 1994, que defende a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas (Brasil, 1988; Moçambique, 2004). Pessoas com necessidades educacionais específicas são aquelas que requerem serviços educacionais especializados e apoios adicionais para garantir seu direito à educação. Isso inclui pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, entre outros (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul [IFMS], 2024; Instituto Federal do Rio Grande do Norte [IFRN], 2024).

O conceito de deficiência, que está relacionado a fenômenos sociais, passou por diversas transformações ao longo do tempo. Ele evoluiu de uma visão mística para a compreensão moderna, seja como uma patologia ou uma expressão da diversidade humana (Santos, 2008). Nos estudos sobre deficiência (Santos, 2008; França, 2013; Barbosa-Fohrmann, 2017; Barbosa-Fohrmann, 2020; Foresti, Silva-Bousfield, 2022) é possível identificar duas perspectivas fundamentais que guiam as ideias e ações de pesquisadores e profissionais desde a modernidade: o modelo médico e o modelo social (Bisol, Pegorini, Valentini, 2017). O modelo médico considera a deficiência como uma restrição corporal, que requer avanços na Medicina, reabilitação e Genética para oferecer tratamentos que melhorem o bem-estar das pessoas (Santos, 2008). Já o modelo social vê a deficiência como uma manifestação da diversidade humana, que exige adaptações nos ambientes sociais para torná-los mais sensíveis e inclusivos às diferentes condições corporais.

Práticas como exclusão, segregação e integração estão ligadas ao modelo médico, enquanto o conceito de inclusão está associado ao modelo social (Barbosa-Fohrmann, 2017). No modelo médico, a deficiência é tratada como uma doença a ser curada, ou como uma condição que não pode ser modificada (Barbosa-Fohrmann, 2017). Por outro lado, o modelo social, centrado na inclusão, coloca o foco nas barreiras sociais, e não na pessoa, que não deve ser excluída nem forçada a se adaptar ao ambiente social, mas, sim, o ambiente deve ser ajustado para acomodar as diferenças (Barbosa-Fohrmann, 2017).

Nesse sentido, esta pesquisa adota o conceito de deficiência com base no modelo social, que a entende como uma construção social. De acordo com essa perspectiva, a deficiência não

é uma condição intrínseca ao indivíduo, mas o resultado de uma sociedade que não acomoda as diferenças e impõe barreiras que limitam a plena participação das pessoas. Assim, a deficiência é tratada como uma questão de direitos humanos, e as soluções devem focar na remoção dessas barreiras, sejam elas físicas, sociais ou atitudinais, promovendo um ambiente inclusivo em que todos possam participar de forma igualitária, independentemente de suas condições (Santos, 2008; Sassaki, 2009; França, 2013; Barbosa-Fohrmann, 2017). As legislações e políticas educacionais devem assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso a um ambiente educacional inclusivo, que respeite suas diferenças e promova seu desenvolvimento integral (IFMS, 2024; IFRN, 2024).

Conforme a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, pessoas com deficiência (PcD) são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Esse mesmo conceito está contido na Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por PcD, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015). Contudo, essas pessoas ainda enfrentam, nos contextos sociais em que transitam, diversas barreiras, que obstruem, parcial ou totalmente, sua participação plena e efetiva, em igualdade de condições com as demais pessoas (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2024).

Sob o ponto de vista do modelo social, as PcD são aquelas que enfrentam limitações impostas por uma sociedade não inclusiva, que falha em adaptar seus ambientes, estruturas e práticas para acolher a diversidade humana (Santos, 2008; Mazzotta, D'antino, 2011). Essas pessoas necessitam de uma adequação da sociedade para que possam demonstrar suas habilidades e capacidades em condições de igualdade com as pessoas sem deficiência. Isso só será possível se a deficiência for reconhecida como uma diversidade humana, da mesma forma que gênero, raça e cor. A eliminação de barreiras é fundamental para garantir essa inclusão.

O modelo social, caracterizado pela inclusão, coloca o foco no meio social e não na PcD, que não deve ser excluída ou obrigada a se adaptar ao ambiente. Pelo contrário, o ambiente deve ser ajustado para incluir todos, independentemente de suas condições (Barbosa-Fohrmann, 2017). Os princípios desse modelo começaram a predominar nas políticas e legislações voltadas para as pessoas com deficiência, defendendo que, ao planejar qualquer projeto ou empreendimento, é essencial considerar todos os possíveis usuários, com ou sem deficiência, sob a ótica de um desenho universalizante, promovendo uma inclusão plena (Barbosa-Fohrmann, 2017).

Inclusão, de acordo com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a LBI, corresponde ao processo de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças ou características individuais, tenham acesso igualitário a oportunidades, recursos e direitos dentro da sociedade. Dessa forma, inclusão pode abranger, além das PcD, outros grupos sociais, caracterizados por etnia, raça, língua, gênero e/ou faixa de renda, por exemplo (Sassaki, 2009; Wellichan; Souza, 2017). A inclusão social seria entendida, portanto, como a participação ativa nos vários grupos de convivência social, no âmbito da cultura, da educação, do lazer, do trabalho (Mazzotta; D’Antino, 2011), sem quaisquer barreiras limitantes ou impeditivas.

Barreiras limitantes ou impeditivas à acessibilidade estão relacionadas a direitos identificados na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, particularmente a falta de acesso à educação inclusiva, justiça, saúde, emprego, proteção social e o fim da discriminação e estigmatização (Khadiagala; Manhique, 2019). A barreira também pode ser arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Para superar essas barreiras no ambiente educacional, é essencial implementar infraestruturas acessíveis, ensinar noções básicas da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e o público em geral em relação às pessoas com necessidades educacionais específicas (ONU, Declaração de Salamanca, 1994; Sassaki, 2009; Brasil, 2015).

De acordo com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, tanto públicas quanto privadas, devem atender aos alunos com necessidades educacionais específicas. Isso deve ser feito por meio da promoção de condições de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e programática, capacitação de recursos humanos, para garantir acessibilidade atitudinal, e flexibilização e adaptação do currículo, para assegurar acessibilidade metodológica e instrumental (Brasil, 2001; Sassaki, 2009; Brasil, 2015).

Por outra perspectiva, a Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre a reserva de vagas para PcD na educação superior e no ensino técnico de nível médio das instituições federais de ensino, conhecida como a Lei de Cotas (Brasil, 2023), representa um marco para a inclusão de PcD no ensino superior. No entanto, a participação social de PcD ainda é limitada, sobretudo devido ao que se denomina como barreira atitudinal.

A barreira atitudinal é definida na LBI como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Essa barreira pode refletir no acesso ao

ensino superior, pois, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2021, o número de matrículas de PcD no ensino superior público e privado ainda era incipiente, representando, apenas, 0,07% do total de 9 milhões de matrículas. Por outro lado, conforme o Censo da Educação Superior de 2021, o curso de Ciências Contábeis foi o 5º curso de Ensino a Distância (EAD) com maior número de matrículas de PcD e o 6º na lista na modalidade presencial. Contudo, as taxas de matrícula de PcD em cursos de graduação permanecem relativamente baixas no Brasil em relação ao universo de PcD (INEP, 2021). Assim, este estudo foca as atitudes sociais.

Segundo Mendonça e Lima (2015, p. 7), “o conhecimento das atitudes permite saber como os indivíduos pensam, sentem ou reagem a certos eventos”. Desse modo, atitudes sociais, no contexto da inclusão de PcD, se manifestam quando as pessoas demonstram aceitação (Glat; Blanco, 2007), respeito (Mazzotta; D’antino, 2011), igualdade de oportunidades e apoio às PcD (Moçambique, 2023; Brasil, 2015). Portanto, aceitação, respeito, igualdade de oportunidades e apoio às PcD é a compreensão de atitudes sociais em relação à inclusão adotada neste estudo. Quando alinhado com os princípios da Teoria do Modelo Social da Deficiência, destaca-se que as limitações enfrentadas pelas PcD são mais causadas pelas barreiras sociais, impostas pela sociedade, do que pela própria condição de deficiência (Union of the Physically Impaired Against Segregation [UPIAS], 1976).

No cenário do ensino superior inclusivo para pessoas com necessidades educacionais específicas, é fundamental garantir a plena acessibilidade. Isso engloba a disponibilização de apoio institucional para orientação, mobilidade e acesso, bem como a oferta de salas equipadas com recursos pedagógicos e acesso às tecnologias necessárias para promover a participação ativa e igualdade de oportunidades para todos os estudantes (Moçambique, 2023). No entanto, a implementação dessas medidas muitas vezes enfrenta desafios práticos, refletindo a necessidade de uma mudança nas atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes com deficiência, especialmente por parte de professores, alunos e gestores educacionais.

Apesar da crescente importância da inclusão de PcD no ensino superior, os estudos sobre atitudes sociais nesse contexto ainda são limitados e, em sua maioria, orientados pelo modelo biomédico, que vê a deficiência como uma condição patológica (Santos, 2008; Shaw, 2023; Borges e Peixoto, 2023; Leon-Larios et al., 2024). Esse modelo não aborda a deficiência como uma questão social e cultural, ignorando as barreiras sociais enfrentadas pelas PcD. Além disso, as investigações que exploram as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão revelam um comprometimento com a inclusão, mas destacam desafios significativos

relacionados à falta de confiança e preparo para lidar com as necessidades dos estudantes com deficiência (Shaw, 2023).

As dificuldades de acessibilidade, tanto física quanto metodológica, e a falta de compreensão das necessidades específicas das PcD são apontadas como barreiras à inclusão (Borges e Peixoto, 2023). Ademais, fatores como o apoio social e as dificuldades estruturais também afetam negativamente a experiência das PcD no contexto universitário (Leon-Larios et al., 2024). A escassez de estudos que investiguem essas dinâmicas a partir de uma perspectiva social, voltada para as atitudes e percepções sobre a inclusão de PcD no ensino superior, indica a necessidade de pesquisas que possam fornecer uma compreensão mais aprofundada sobre como essas atitudes influenciam a inclusão e a permanência das PcD no ambiente acadêmico.

Nesse contexto, pesquisas têm sido realizadas para compreender como tem ocorrido a inclusão de PcD no ensino superior e, mais especificamente, nos cursos de Ciências Contábeis. As pesquisas de Kraemer (2005), Omote e Pereira Júnior (2011), Santos et al. (2017), Santos e Costa (2019), Marcelino e Acosta (2021a, 2021b) e Dias, Gomes e Marques (2021) são exemplos desses estudos, que tratam de deficiência de natureza auditiva, visual, motora, intelectual. Os estudos citados dedicaram-se a avaliar os principais sujeitos envolvidos no processo educacional (discentes e docentes) separadamente.

Dentre os estudos mencionados, Dias, Gomes e Marques (2021) investigam as atitudes sociais em relação à inclusão dos discentes, utilizando a Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI), instrumento desenvolvido por Omote (2005), com duas formas (A e B), aplicáveis aos vários níveis de ensino e validadas na literatura de diversas áreas do conhecimento (Omote et al., 2005; Omote; Pereira Júnior, 2011; Fonseca-Janes; Omote, 2015; Chahini, 2016; Brunhara et al., 2019).

Omote e Pereira Júnior (2011) e Dias, Gomes e Marques (2021), consideram que as atitudes sociais favoráveis à inclusão são importantes, mas também, as características dos indivíduos (perfil). Soma-se a isso, o fato de que os estudos, geralmente, não exploram várias regiões e países diferentes, limitando a abrangência e a aplicabilidade dos resultados. Nesse sentido, este estudo diferencia-se dos demais já realizados na área contábil, ao investigar as atitudes sociais em relação à inclusão associadas ao perfil dos discentes e docentes (em conjunto) e de dois países (Brasil e Moçambique).

Assim, a questão de pesquisa que direciona este estudo é: **Qual a associação entre o perfil dos discentes e docentes e as atitudes sociais em relação à inclusão de pessoas com deficiência na graduação em Contabilidade?** O objetivo geral da pesquisa é analisar a associação do perfil de discentes e docentes com as atitudes sociais em relação à inclusão de

pessoas com deficiência na graduação em Contabilidade em instituições de ensino superior (IES) públicas do Brasil e de Moçambique. Os objetivos específicos são:

1. Descrever o perfil de discentes e docentes de cursos de graduação em Contabilidade em IES públicas do Brasil e de Moçambique;
2. Descrever as atitudes sociais de discentes e docentes em relação à inclusão de PcD em cursos de graduação em Contabilidade em IES públicas do Brasil e de Moçambique;
3. Comparar as diferenças em relação ao perfil e às atitudes sociais em relação à inclusão de PcD em cursos de graduação em Contabilidade do Brasil e de Moçambique, à luz do Modelo Social da Deficiência.

O desenvolvimento desta pesquisa é impulsionado tanto pelo incentivo da minha orientadora quanto pela minha motivação pessoal. *“Sou filho de um pai que viveu por muitos anos com deficiência física, consequência de um acidente de trânsito que o deixou com limitações. Além disso, minha esposa tem um irmão que nasceu com deficiência múltipla, necessitando de apoio para realizar atividades básicas, como se locomover, comer e falar, entre outras dificuldades.” Essas experiências pessoais fortaleceram minha conexão com o tema, tornando esta pesquisa ainda mais significativa e relevante para mim.*

Brasil e Moçambique possuem algumas características que podem viabilizar um estudo nessa linha, tais como: compartilham a língua portuguesa como idioma oficial; ratificaram alguns tratados internacionais, como a Convenção da ONU quanto aos direitos das PcD; e, ponderadas as devidas populações, têm representatividade de PcD em suas demografias. No Brasil, aproximadamente 18,6 milhões de pessoas (8,9% da população) possuem algum tipo de deficiência relacionada a, pelo menos, uma de suas funções, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023. Em Moçambique, o Censo de 2017 revelou que, dos 27.909.798 habitantes, 2,7% são PcD, conforme indica o Instituto Nacional de Estatística (INE), em 2019. Contudo, em Moçambique ainda não há uma legislação específica para promover a inclusão de PcD (Khadiagala; Manhique, 2019).

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

Essa pesquisa pretende contribuir com a literatura sobre a inclusão de PcD nos cursos de Ciências Contábeis, trazendo uma abordagem de dois países, ampliando a abrangência e a

relevância dos resultados. Ainda, busca enriquecer os estudos dessa temática à luz da Teoria do Modelo Social da Deficiência, oferecendo uma perspectiva inovadora e fundamentada para futuras pesquisas na área. O modelo da deficiência social oferece uma abordagem crítica, que vai além da simples identificação de deficiências físicas ou cognitivas. Ele permite entender como comportamentos, preconceitos e estereótipos sociais criam barreiras invisíveis que limitam a plena participação de PcD no ensino superior. Assim, essa pesquisa contribui para a desconstrução dessas barreiras sociais, ao revelar como atitudes excludentes e a falta de consciência sobre a inclusão reforçam desigualdades estruturais. Isso gera um impacto social, ao questionar a visão tradicional e capacitista, propondo uma sociedade mais inclusiva e justa.

No contexto global, contribui para o alcance do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 4, estabelecido pela ONU em 2015, que visa proporcionar uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade para todos até o ano de 2030. Além disso, é importante ressaltar que o estudo realizado por Khadiagala e Manhique (2019) identificou a necessidade de aprovação de uma lei (específica) que trate dos direitos das PcD em Moçambique. Nesse sentido, ao refletir sobre Políticas Institucionais e Educacionais, a pesquisa pode fornecer insumos para a formulação ou aprimoramento de políticas (públicas) e práticas institucionais voltadas à inclusão de PcD. Ao destacar as atitudes sociais no ambiente acadêmico, a pesquisa incentiva uma reflexão crítica sobre como as políticas educacionais podem ser adaptadas para reduzir a discriminação e promover o respeito à diversidade. Ela também sugere a necessidade de formação continuada para educadores e gestores, a fim de transformar as percepções sobre a deficiência, promovendo um ambiente mais receptivo e equitativo.

A pesquisa poderá ser divulgada em formatos mais curtos e práticos, por meio de canais como congressos, palestras em IES brasileiras e moçambicanas, boletins universitários e projetos de extensão universitária. Dessa forma, o estudo pode fornecer subsídios ou incentivar os órgãos reguladores em Moçambique a considerar a criação de uma lei que assegure os direitos das PcD e, no Brasil, contribuir para o aprimoramento das legislações existentes. Pode-se, também, apoiar a criação de mecanismos de *feedback* que permitam a professores e alunos avaliar as práticas inclusivas e propor melhorias, assegurando que a inclusão se mantenha como uma prática ativa e em contínuo desenvolvimento, em vez de ser apenas um ideal abstrato.

Ainda no aspecto social, compreender as atitudes dos discentes e docentes pode incentivar a permanência de PcD nas IES, como relatado por Poker et al. (2018). Desde a implementação da Lei de Cotas, em 2012, o incentivo à presença dessas pessoas nas salas de aula do ensino superior reforça a importância de um ambiente inclusivo, que favoreça a

continuidade dos estudos e o sucesso acadêmico. Especialmente no ensino superior, o crescente aumento no número de matrículas demonstra o quanto as PcD podem evoluir, desmistificando anos de história de exclusão, conforme destacado por Wellichan e Souza (2017). Assim, este estudo pode contribuir, sugerindo estratégias que possam melhorar o processo de inclusão e permanência das PcD nos cursos de graduação em Contabilidade. Além de reduzir o estigma e a discriminação sofridos pelas PcD e por outros grupos sociais minoritários, a conscientização nas IES pode promover uma sociedade mais igualitária e respeitosa, onde as diferenças são valorizadas como parte da diversidade humana. Além disso, essa conscientização pode melhorar as relações interpessoais, promovendo o desenvolvimento de empatia, colaboração e respeito mútuo, contribuindo para um ambiente mais coeso.

Em aspectos práticos, a pesquisa também pode sugerir ações, como programas de capacitação e sensibilização sobre inclusão para professores, estudantes e gestores. Esses programas ajudariam a reduzir preconceitos e aumentar a empatia, abordando as atitudes sociais que dificultam a inclusão. Isso tem um efeito transformador na prática cotidiana da educação, incentivando novos comportamentos que favorecem a interação inclusiva e respeitosa, além de diminuir a discriminação no ambiente acadêmico.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Deficiência, acessibilidade e barreiras

Primeiramente, é importante compreender o que é deficiência. Amiralian *et al.* (2000) procuram esclarecer os conceitos de deficiência, incapacidade e desvantagem, tomando como ponto de partida, o documento do Secretariado Nacional de Reabilitação, da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 1989. Os autores apontaram que: deficiência refere-se à perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. A incapacidade, por sua vez, é definida como restrição, resultante de uma deficiência da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. A desvantagem é o prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais, caracterizando-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social (Amiralian *et al.*, 2000).

Sassaki (2005), por outro lado, aborda a questão de como se referir às PcD, explorando uma evolução de termos e seus significados ao longo do tempo. No decorrer de sua análise, ele

destaca que o termo “necessidades especiais” emergiu como uma alternativa ao uso de “deficiência”. Inicialmente, nos anos 1990, surgiu a expressão “portadores de necessidades especiais” como uma tentativa de substituir “pessoas deficientes”. Entretanto, ao longo do tempo, especialmente a partir de 1994, esse termo passou a adquirir um significado próprio, coexistindo com o nome “pessoas com deficiência”. Sassaki (2005) enfatiza que não existe um único termo correto que seja universalmente válido em todos os tempos e contextos, tanto geograficamente quanto ao longo da história.

Os termos pessoas com necessidades especiais e pessoas com deficiência, consistentes com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), estão, também, em conformidade com as normas brasileiras e moçambicanas. Ambos os países estão alinhados com esse tratado internacional, que reconhece o direito fundamental de toda PcD à integridade física e intelectual, assegurando que esse direito seja respeitado de maneira igualitária em relação às demais pessoas (Chambal; Rafante; Selingardi, 2015).

Nesse sentido, as estruturas educacionais são adaptadas para atender às diversas necessidades dos estudantes, incluindo os com deficiência, para garantir igualdade por meio de suporte físico e pedagógico (Poker; Valentim; Garla, 2018). Assim, a educação inclusiva visa identificar e eliminar barreiras à participação de todos os discentes, com foco especial nos grupos (nacionalidade, gênero, deficiência, etnia, cor) em risco de exclusão ou insucesso (Sassaki, 2009; Ainscow, 2020).

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

A promoção de debates bem elaborados sobre esses elementos [acessibilidade e inclusão] pode proporcionar uma compreensão mais abrangente do princípio da inclusão (Ainscow, 2020). Ao mesmo tempo, a discussão em torno do termo acessibilidade também desempenha um papel relevante nesse contexto, pois se estende ao longo dos anos e começou a ganhar destaque na década de 1950, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU, que proclamava o princípio de que “Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção” (ONU, 1948). No entanto, como destacado por Sassaki (2009), para

que a liberdade de locomoção seja verdadeiramente eficaz, é essencial incorporá-la a uma estrutura composta por seis dimensões de acessibilidade.

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de [...] educação dentre outros), instrumental (sem barreiras de instrumentos, ferramentas, utensílios), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (Sasaki, 2009).

A Lei nº 10.098/2000 define acessibilidade como a capacidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida de acessar e utilizar, de forma segura e autônoma espaços, mobiliários urbanos, edificações, transportes, e sistemas de informação e comunicação. Esta definição também se estende a outros serviços e instalações públicas ou privadas de uso coletivo, localizadas tanto em áreas urbanas quanto rurais (Brasil, 2002).

Assim como a legislação brasileira, o decreto 53/2008 de Moçambique institui que acessibilidade é a capacidade de uma pessoa sem deficiência, PcD ou mobilidade reduzida acessar e utilizar, de forma segura e independente, serviços, lugares públicos, espaços, mobiliário e equipamentos urbanos, assim como edificações (Moçambique, 2008). Vale ressaltar que, até o momento desta pesquisa, Moçambique ainda não possuía uma lei para regulamentação dos direitos das PcD, mas, em vez disso, conta com decretos e tratados que abordam essa questão.

Conforme observado por Sasaki (2009), a acessibilidade é uma qualidade essencial, um recurso que se almeja integrar em todos os cenários e particularidades da vida humana. O autor enfatiza que, se a acessibilidade for cuidadosamente planejada, com base nos princípios do desenho universal, ela proporciona benefícios a todas as pessoas, independentemente de terem ou não alguma forma de deficiência. Segundo a Lei nº 10.098/2002 e o decreto 53/2008, o conceito de desenho universal refere-se à criação de produtos, ambientes, programas e serviços que podem ser utilizados por todas as pessoas, sem a necessidade de adaptações ou projetos específicos, abrangendo, também, a incorporação de recursos de tecnologia assistiva.

As tecnologias assistivas são reconhecidas como facilitadoras da inclusão por meio da acessibilidade, pois permitem que pessoas com e sem deficiência se comuniquem e participem das atividades cotidianas, utilizando dispositivos, recursos, metodologias, estratégias e *softwares* ou equipamentos (Brasil, 2002). Nesta pesquisa, as tecnologias assistivas são compreendidas como equipamentos voltados para a acessibilidade em ambientes, como elevadores, barras de apoio e rampas, além de recursos para comunicação e acesso digital, como

intérpretes de Libras, *softwares* de leitura de tela, sintetizadores de voz, telas ampliadas e utilização de desenhos, fotos, figuras. Esse método está sendo adotado pelas IES, com pesquisas que vinculam o método à inclusão e acessibilidade, como exemplificado por Correa, Moro e Valentini (2021).

Ciantelli e Leite (2016, p. 420) consideram acessibilidade como o “acesso (condição e permissão) nos diferentes setores da sociedade” ou a “eliminação de barreiras existentes na sociedade”. Além disso, a acessibilidade pode ser compreendida como a “inclusão em todos os setores da sociedade”. Um dos desafios para a criação de acessibilidade e inclusão em todos os setores da sociedade é a pobreza.

A intersecção entre deficiência e pobreza em Moçambique é um fator que une as três principais regiões do país: Sul, Centro e Norte (Khadiagala; Manhique, 2019). Com exceção das áreas urbanas, como as cidades da Beira e Maputo, a maior parte dessas regiões enfrenta a dura realidade da extrema pobreza. Esse contexto tem representado um desafio significativo para os esforços direcionados à promoção da inclusão social, econômica e política das PcD, como evidenciado no estudo conduzido por Khadiagala e Manhique (2019).

De acordo com Khadiagala e Manhique (2019), as barreiras à inclusão persistem, principalmente devido ao acesso limitado a oportunidades econômicas, educação, competências e serviços de saúde essenciais. As discussões acerca dessas barreiras têm se concentrado na análise dos direitos elencados na CDPD, com um foco particular na carência de acesso à educação inclusiva, ao sistema de justiça, aos cuidados de saúde, ao emprego, à proteção social e na necessidade premente de eliminar a discriminação e o estigma.

No cenário nacional, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 desempenha um papel importante, ao definir as barreiras como entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que restrinjam ou impeçam a participação social das pessoas com deficiência, bem como o gozo de seus direitos, incluindo acessibilidade, liberdade de movimento, expressão, comunicação, acesso à informação, compreensão, circulação segura e outros aspectos da vida cotidiana, classificadas conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1: Tipos de barreiras

Tipos de barreiras	Descrição
Urbanísticas	as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo
Arquitetônicas	as existentes nos edifícios públicos e privados
Nos transportes	as existentes nos sistemas e meios de transportes
Nas comunicações e na informação	qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação

Atitudinais	atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da PcD em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas
Tecnológicas	as que dificultam ou impedem o acesso da PcD às tecnologias

Fonte: Adaptado da LBI nº 13.146/2015

Como mencionado anteriormente, não foi possível encontrar uma lei vigente em Moçambique que classifique os tipos de barreiras, como ocorre na legislação brasileira. No entanto, no Quadro 2 é possível comparar as leis brasileiras sobre inclusão ou PcD com leis e/ou decretos moçambicanos que, em alguns de seus artigos, abordam aspectos relacionados à inclusão ou PcD.

Quadro 2: Leis (decretos) sobre Inclusão e ou PcD brasileiras e moçambicanas

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

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

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

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 2, são destacadas algumas legislações específicas do Brasil que abordam a inclusão e os direitos das PcD. A Constituição da República Federativa do Brasil afirma que a educação é um direito de todos os cidadãos, incluindo as PcD, e um dever do Estado. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão garante a promoção e a proteção dos direitos e liberdades fundamentais das PcD, assegurando sua inclusão social e cidadania. A Lei de Cotas também é mencionada, pois reserva vagas, não apenas para PcD, mas também para pessoas negras, pardas, quilombolas e indígenas.

Por outro lado, a Constituição da República de Moçambique, similar à do Brasil, estabelece que a educação é um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado. As leis do Sistema Nacional de Educação e do Subsistema do Ensino Superior também incluem artigos que definem a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas como um dos seus princípios pedagógicos em todos os subsistemas de ensino.

Apesar dessas disposições legais, a falta de ações efetivas em acessibilidade, abrangendo os aspectos arquitetônicos (como espaço físico, rampas, corrimãos, sinalização, piso tátil, nivelamento do chão e elevadores com manutenção), comunicação e informação

(incluindo equipamentos tecnológicos acessíveis), persiste em diversos setores da sociedade brasileira e moçambicana, conforme apontado por Conte e Habowski (2022) e Khadiagala e Manhique (2019).

Para enfrentar esse desafio, a Lei nº 10.098/2000 no Brasil e o Decreto nº 53/2008, em Moçambique, estabelecem a obrigação de assegurar a acessibilidade às PcD. Isso inclui a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas nas edificações, o que abrange instalações, equipamentos, mobiliário e nos transportes escolares, buscando garantir a acessibilidade para a inclusão de todos.

Além disso, as autoras Ciantelli e Leite (2016) ressaltam que, as barreiras arquitetônicas, urbanísticas ou ambientais são frequentemente visíveis e amplamente divulgadas pelos meios de comunicação de massa, impactando a população em geral. No entanto, são as pessoas com deficiência física ou com mobilidade reduzida que sofrem as maiores desvantagens diante dessas barreiras.

Por outro lado, Sassaki (2009) destaca que, para eliminar a barreira comunicacional é necessário o ensino de noções básicas da língua brasileiras de sinais (Libras), para se comunicar com alunos surdos; ensino do braile e do sorobã, para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado, para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; permissão para o uso de computadores de mesa e/ou *notebooks*, para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras, para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem. Ademais, Sassaki (2009) enfatiza a revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas, que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar.

Para Allgaier (2023), garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior requer a adequação dos espaços, a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis, o provimento de informações à comunidade técnico-administrativa, a capacitação dos docentes e o apoio da instituição de ensino. Eliminar a barreira atitudinal também é importante e isso pode ser feito por meio de atitudes sociais que sejam favoráveis à inclusão.

2.2 Atitudes sociais em relação à inclusão

Segundo Mendonça e Lima (2015, p. 7), “o conhecimento das atitudes permite saber como os indivíduos pensam, sentem ou reagem a certos eventos”. Para os autores, as atitudes sociais têm três componentes principais: cognitivo, que envolve os pensamentos e

conhecimentos prévios sobre um objeto; afetivo, relacionado aos sentimentos positivos ou negativos em relação ao objeto; e comportamental, que retrata a tendência do indivíduo de agir de acordo com suas crenças e sentimentos em relação ao objeto.

Esses componentes se interrelacionam para configurar a forma como a pessoa responde ou se comporta (Mendonça; Lima, 2015). Desse modo, atitudes sociais favoráveis, no contexto da inclusão de pessoas com deficiência se manifestam quando as pessoas demonstram aceitação (Glat; Blanco, 2007), respeito (Mazzotta; D'antino, 2011), igualdade de oportunidades e apoio às pessoas com deficiência (Moçambique, 2023; Brasil, 2015).

Fonseca-Janes e Omote (2015) sugerem que atitudes sociais favoráveis à inclusão podem ser desenvolvidas através de intervenções, por meio de estratégias que permitam que grupos minoritários exibam suas habilidades. Essas atitudes têm o poder de moldar crenças e percepções sobre as diferenças, influenciar emoções de forma positiva em relação a elas e, principalmente, incentivar ações que promovam a aceitação das diferenças (Fonseca-Janes; Omote, 2015). Desse modo, as atitudes em relação à inclusão são influenciadas por uma interação complexa de fatores demográficos e culturais (van Steen; Wilson, 2020).

Omote *et al.* (2005) analisaram as mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas, utilizando técnicas de modificação de atitudes sociais, em um curso de 14 horas sobre inclusão, dividido em sete encontros semanais. As atitudes dos participantes foram avaliadas antes e depois do curso, por meio da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI). Os resultados revelaram que, as atitudes sociais de futuros professores do Ensino Fundamental em relação à inclusão tornaram-se mais favoráveis.

A inclusão oferece uma excelente oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem suas competências, habilidades e responsabilidades educacionais (Mantoan, 2002). Para isso, é fundamental garantir os princípios de autonomia (direito de ir e vir), independência (capacidade de tomar decisões) e equalização de oportunidades (assegurar condições de aprendizagem para todos e cada um individualmente) (Santos, 2007). Nesse contexto, Mazzotta e D'Antino (2011) ressaltam que a inclusão social se realiza em diversos espaços sociais, como a família, a escola, o parque, a empresa e outras estruturas sociais. A inclusão se estende a todos esses domínios, promovendo a igualdade e a participação de todos. Uma das preocupações marcantes de muitos movimentos pró-inclusão se inscreve, justamente, na questão do respeito às diferenças, sejam elas étnicas, culturais, religiosas, sexuais ou quaisquer outras, e suas repercussões na cotidianidade do cenário social (Mazzotta; D'antino, 2011).

Chahini (2016) ao analisar atitudes de professores e alunos em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior identificou que as atitudes sociais dos alunos com deficiência em relação à inclusão não diferiram significativamente das dos alunos sem deficiência. No entanto, entre estes últimos, houve uma diferença significativa entre aqueles que conviviam com colegas com deficiência em sua sala de aula e aqueles que não tinham essa experiência. Entre os docentes, a experiência de ter alunos com deficiência em sua classe aparentemente não tem impacto nas atitudes sociais em relação à inclusão.

Especificamente, Aldosari (2022) não encontrou uma relação entre o gênero dos professores e suas atitudes em relação à inclusão. Contudo, identificou-se que a formação em educação inclusiva e as experiências de ensino exercem efeitos significativos nas atitudes dos professores do ensino secundário em relação à inclusão de alunos com deficiência. Nessa conjuntura, Ciantelli e Leite (2016), salientam a presença de intérpretes de Libras em salas de aula e em eventos técnicos e científicos nas regiões sudeste e norte do Brasil. As autoras também destacam o apoio na produção de materiais para estudantes com deficiência e a contribuição de bolsistas ou monitores que oferecem suporte às ações realizadas pelos núcleos de promoção de acessibilidade para incentivar a inclusão das PcD. É um desafio constante para os programas de formação de professores repensar suas práticas e atualizar estratégias, visando preparar os futuros educadores para atender às necessidades dos diversos alunos (Aldosari, 2022).

Cole *et al.* (2021) conduziram um estudo de *coorte*, acompanhando alunos da educação especial no Estado de Indiana, no período de 2014 a 2018, colocados em ambientes de alta e baixa inclusão. No estudo, eles utilizaram um método chamado *coorte*, no qual compararam alunos com deficiência, que frequentavam o ensino regular por 80% ou mais do dia, com outros alunos que passavam menos de 80% do dia no ensino regular, durante um ano dentro desse período de cinco anos. Também foram comparados com alunos que nunca tiveram mais de 80% do tempo de ensino regular. Os achados do estudo revelaram que os alunos do grupo de inclusão, ou seja, aqueles que passavam a maior parte do tempo no ensino regular, obtiveram pontuações significativamente mais altas em testes padronizados de leitura e matemática em comparação com os alunos educados em ambientes separados.

Soukup *et al.* (2007) observaram 19 alunos durante as aulas de estudos sociais para entender até que ponto os estudantes com deficiência intelectual e de desenvolvimento têm acesso ao currículo do ensino regular (inclusivo). Eles concluíram que acomodações e modificações foram fornecidas dependendo do tempo que os alunos foram educados com seus pares não deficientes. Complementando essa perspectiva, Agran *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa no contexto americano com o objetivo de analisar as decisões de colocação de PcD e

identificar barreiras à implementação de práticas mais inclusivas, ressaltando os benefícios que essas práticas oferecem a estudantes com deficiências graves. Os autores ressaltam a importância de usar práticas pedagógicas eficazes com alunos que têm necessidades complexas de aprendizagem e comportamento. Contudo, acreditam que, embora essas práticas sejam essenciais, elas não são suficientes, por si só, para atingir os resultados educacionais desejados para esses alunos. Melhorar as atitudes de professores e alunos é essencial para que uma diferença na educação de estudantes com deficiências severas seja alcançada através do ensino baseado em evidências.

Rocha e Miranda (2009) destacam a importância de sensibilizar as equipes diretivas das instituições acadêmicas para promover uma maior integração entre estudantes com deficiência e a comunidade acadêmica. Elas também ressaltam a necessidade de estabelecer um laboratório de apoio pedagógico, com recursos tecnológicos e recursos humanos disponíveis, a fim de desenvolver soluções tecnológicas e pedagógicas. Também, é essencial levar em consideração as questões moldadas socialmente e suas consequências, a fim de discutir a necessidade de avançar em direção à emancipação humana e ao respeito pelos direitos iguais, visando estabelecer uma verdadeira igualdade social (Ribas, 2020).

Dentro do modelo social (Teoria do Modelo Social da Deficiência), reconhece-se que as limitações da deficiência são, em grande parte, originadas socialmente (Resende; Vital, 2008), o que resulta em diferentes formas de discriminação. O capacitismo, identificado como uma forma de discriminação por Gesser, Block e Mello (2020), caracteriza-se por retratar as pessoas com deficiência como inferiores e incapazes de desempenhar uma variedade de atividades, tais como produzir, trabalhar, aprender, amar, cuidar, sentir desejo e ser desejadas.

Em termos gerais, pode-se afirmar que a sociedade internaliza atitudes capacitistas, uma vez que os cidadãos são criados em um sistema que promove um padrão específico de normalidade (Mercado; Paulo, 2024). As narrativas e comportamentos capacitistas, presentes na sociedade, podem surgir tanto de indivíduos desconhecidos quanto de pessoas próximas, incluindo cuidadores, pais, mães e professores. Nesse caso, esta pesquisa se baseia na teoria de Modelo Social da Deficiência (MSD) para auxiliar a compreender esses fenômenos que são internalizados pela sociedade.

2.3 Teoria do Modelo Social da Deficiência

Inicialmente, o conceito do Modelo Social da Deficiência (MSD) foi desenvolvido por sociólogos como Paul Hunt, por meio de uma carta publicada no jornal *The Guardian* e no

boletim *Magic Carpet*, onde apelaram por uma união radical das PcD para lutar por direitos e contra a segregação. Suas ideias inovadoras foram inspiradas, principalmente, na União dos Deficientes Físicos contra a Segregação (UPIAS), criada no Reino Unido em 1972. Mike Oliver é amplamente reconhecido como o pioneiro desse modelo, tendo sido ele quem lançou o termo pela primeira vez. A UPIAS foi fundada por PcD, incluindo Hunt, Finkelstein, Ken e Maggie Davis (UPIAS, 1976; Oliver, 1983).

Assim, de acordo com o modelo social da deficiência, é a sociedade que impõe barreiras para as pessoas com deficiência física [e outras formas de deficiência]. A deficiência em si não é a principal questão, são as barreiras sociais que mantêm as PcD desnecessariamente isoladas e excluídas da plena participação na sociedade (UPIAS, 1976). É importante notar que a UPIAS (1976) não ignorou a existência da deficiência, mas reconheceu que uma pessoa pode ter uma deficiência sem necessariamente enfrentar experiências de incapacidade e exclusão da sociedade (Berghs *et al.*, 2019).

Quando alguns autores (Rocha; Miranda, 2009; Fonseca-Janes; Omote, 2015; Ciantelli; Leite, 2016; Cole *et al.*, 2021) se dedicam a estudar as barreiras que a sociedade impõe às PcD, percebe-se que os resultados, muitas vezes, corroboram os princípios do modelo social da deficiência. Isso leva a acreditar que esse modelo pode ser um apoio significativo para alcançar os objetivos estabelecidos nessa pesquisa.

Para França (2013), o MSD, compreende a deficiência como uma construção social. Esse modelo foi fundamental na luta pela integração social das pessoas com deficiência, pois questiona a visão comum que entende a deficiência como um fenômeno ligado ao corpo, no qual a ausência de partes ou limitações funcionais são elementos definidores.

A literatura enfatiza que a deficiência não deve ser vista como uma tragédia pessoal ou uma condição médica individual, mas sim como uma questão de direitos humanos e justiça social. Esse entendimento desloca o foco da deficiência do indivíduo para as barreiras sociais que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade (Diniz *et al.*, 2009; Gesser *et al.*, 2012).

Os autores destacam que o MSD enfatiza que as PcD enfrentam dificuldades não por sua condição, mas pelas barreiras atitudinais, físicas e institucionais existentes. Essas barreiras incluem o preconceito, a discriminação, a falta de acessibilidade, a exclusão e outras formas de opressão social. O MSD celebra a diversidade humana e reconhece as PcD como uma parte valiosa da sociedade. Em vez de buscar a normalização ou a correção das diferenças, a sociedade deve valorizar e respeitar as diferentes formas de ser e viver (França, 2013; Vasconcelos *et al.*, 2023).

Para uma compreensão mais aprofundada do MSD, é importante contextualizá-lo em relação ao Modelo Médico da Deficiência. De acordo com essa perspectiva, a deficiência é vista como a consequência lógica e natural de um corpo que sofreu uma lesão, geralmente adquirida por meio de uma doença, sendo a deficiência uma decorrência dessa condição (França, 2013). O autor mencionado salienta que o esquema causal, apresentado na Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), a desvantagem experimentada pelas PcD seria resultado exclusivamente das limitações físicas, seja na estrutura do corpo (deficiência) ou em seu funcionamento (incapacidade).

A partir das ideias apresentadas no modelo médico da deficiência, concluiu-se que as razões pelas quais as PcD não conseguem participar plenamente da sociedade se devem diretamente às suas limitações físicas ou psicológicas, decorrentes de eventos traumáticos, como acidentes ou o desenvolvimento de doenças progressivas (Oliver, 1986).

O Modelo Social oferece uma forma alternativa de entender a deficiência e como ela deve ser tratada. Ele critica a abordagem individualista do Modelo Médico, que se concentra apenas no corpo, alega ser cientificamente neutra e promove ações para normalizar as pessoas, rotulando-as como incapazes. O Modelo Social, por outro lado, destaca as estruturas sociais que limitam a participação dessas pessoas na sociedade (França, 2013).

O MSD pode ser rastreado até o documento “Princípios Fundamentais da Deficiência”, publicado pela primeira vez na metade da década de 1970 (UPIAS, 1976). Esse documento argumentava que as pessoas não eram deficientes devido às suas deficiências, mas sim devido às barreiras incapacitantes que enfrentavam na sociedade (Oliver, 1986; Oliver, 2013).

Nesse contexto, no início da década de 80, Oliver (1983) destacou diferentes perspectivas sobre a deficiência, como os modelos individual (médico) e social. Ele enfatizou que os acadêmicos sem deficiência trabalhavam quase exclusivamente com o modelo médico, enquanto as PcD buscavam promover o modelo social. Oliver (2013) sugeriu que aqueles que trabalhavam com PcD haviam se baseado amplamente no modelo individual e que, para tornar sua prática mais alinhada com as necessidades dessas pessoas, deveriam redirecionar seu trabalho para um modelo social.

O MSD inicialmente subestimou a importância da deficiência na vida das PcD, a fim de desenvolver um forte argumento sobre estruturas sociais e processos sociais. Nenhuma teoria nasce completamente desenvolvida, e equilibrar a experiência da deficiência e o entendimento da deficiência é um desafio constante (Shakespeare; Watson (1997).

Para aqueles que se alinham com o MSD, a principal abordagem envolve a necessidade de intervenções na sociedade para garantir a plena participação das PcD, assegurando que seu

acesso seja facilitado e livre de obstáculos. Os autores Shakespeare e Watson (1997), em seu texto que defende o MSD, observaram uma resistência significativa por parte dos acadêmicos em relação a esse modelo. Essa falta de reconhecimento pode ser esperada em diversas ciências médicas, onde a abordagem construcionista social representa um desafio fundamental. No entanto, é possível encontrar estudos sobre deficiência sendo negligenciados em outras áreas das ciências humanas e, até mesmo, em diferentes campos da sociologia (Shakespeare; Watson, 1997).

Apesar disso, ao longo do tempo, o MSD tem recebido críticas, tanto de acadêmicos quanto das próprias PcD. Duas críticas notáveis incluem a alegação de que não há espaço para a deficiência no modelo social da deficiência e a alegação de que o modelo social não leva em consideração a diversidade, retratando as PcD como um grupo homogêneo, quando, na realidade, raças, gêneros, sexualidades e idades tornam necessidades e vidas muito mais complexas (Oliver, 2013).

Tajfel (1982) forneceu uma explicação para como as relações entre pessoas e grupos se desenvolvem e se comportam. No final da infância e início da juventude, é comum observar uma maior tendência para a formação de laços entre pares, ao passo que as influências familiares e parentais tendem a diminuir. A partir dos 10 e 12 anos, torna-se mais evidente a consolidação de amizades entre os jovens, manifestando-se a criação de pequenos grupos caracterizados por uma preferência mútua na realização de atividades e na ocupação do tempo livre (Senos, 1997).

Existem grupos duradouros e grupos efêmeros. Os primeiros fazem parte das organizações sociais e instituições, por exemplo a igreja, o exército, a família e assim por diante. Os considerados efêmeros são aqueles que se formam em função de pelo menos dois fatores: as situações sociais e o processo de identificação entre seus membros (Prette; Prette, 2003). Dentro desses grupos, é viável cultivar um conjunto de valores, atitudes e representações que os capacitem a lidar de maneira positiva [negativa] com as situações sociais que encontram (Senos, 1997).

Segundo Tajfel (1978), a diferença entre julgamentos envolvidos no ato de classificar objetos ou pessoas é que, no segundo caso, as categorizações estão relacionadas a diferenciais de valor. Como consequência, a sociedade é formada por diferentes grupos sociais, em que cada filiação a um grupo específico contribui, positiva ou negativamente, para a formação da autoimagem do indivíduo (Prette; Prette, 2003). Por sua vez, Van Knippenberg e Van Oers (1984) afirmam que os indivíduos podem inferir características atribuídas a eles e interpretar o comportamento com base nas reações dos outros. Dessa forma, a avaliação do caráter (atitudes)

positivo ou negativo de um grupo é determinada pelo contexto social e pela comparação com outros grupos (Senos, 1997). Esse princípio se aplica ao estudo em questão, onde as atitudes dos alunos e professores serão comparadas para verificar qual dos grupos demonstra atitudes mais favoráveis à inclusão dos discentes com deficiência nos cursos de contabilidade.

É amplamente reconhecido que a ocorrência generalizada de percepções tendenciosas, julgamentos e comportamentos nunca foi seriamente questionada. Membros de grupos, muitas vezes, tendem a acreditar na superioridade de seu próprio grupo e seus produtos em relação a outros grupos, prontos para discriminar em termos comportamentais (Brown, 2000). Essa postura discriminatória, com atitudes desfavoráveis à inclusão, é um desafio que organizações não governamentais (como a ONU, UNICEF, entre outras) e estruturas sociais (acadêmicos, ativistas e a sociedade) vêm combatendo, como demonstrado na seção seguinte.

2.4 Estudos anteriores e hipóteses da pesquisa

A Educação para Cidadania Global (ECG) busca capacitar os alunos a se envolverem ativamente, local e globalmente, para resolver desafios globais e contribuir para um mundo mais justo, pacífico e sustentável (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2015). De maneira adicional, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU visam promover prosperidade, erradicar a pobreza e garantir saúde, educação e trabalho digno, além de proteger o meio ambiente. O ODS4 aspira proporcionar educação equitativa, inclusiva e de qualidade para todos até 2030 (ONU, 2015). Para alcançar esse objetivo de forma eficaz, implementar a educação inclusiva é considerado um meio viável, tanto em países desenvolvidos quanto em desenvolvimento (Ahsan; Sharma, 2018). Enquanto a educação tradicionalmente inclusiva se concentrou em fornecer educação para alunos com deficiência em escolas regulares, a abordagem mais recente da educação inclusiva foi redefinida. Agora, ela visa superar as barreiras que excluem muitos alunos do acesso à educação (Ahsan; Sharma, 2018).

Em um estudo conduzido por Santos e César (2010) sobre as atitudes dos professores portugueses em relação à educação inclusiva, foi constatado que, embora os participantes, geralmente, apresentassem atitudes positivas sobre a inclusão, eles demonstravam menos positividade em relação à inclusão de alunos com deficiência, revelando algumas preocupações sobre sua própria preparação para lidar com a inclusão. Por outro lado, o estudo realizado por Chahini (2016), com a participação de 357 indivíduos, destacou que os alunos que compartilhavam a sala de aula com colegas com deficiência demonstravam atitudes sociais

significativamente mais favoráveis em comparação com aqueles que não tinham colegas com deficiência em suas turmas. No entanto, entre os professores, a presença de alunos com deficiência não parecia influenciar suas atitudes sociais. Kraemer (2005) destaca que a presença do estudante com deficiência estimula a reflexão sobre os conteúdos, as metodologias, o sucesso do ensino e da aprendizagem feitos na universidade.

Com relação aos desafios enfrentados por professores e intérpretes de Libras, para atender os programas pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis, em IES que preveem políticas de inclusão aos deficientes auditivos, Santos *et al.* (2017) identificaram que o problema mais mencionado foi a comunicação. Os autores citados verificaram que nenhum professor se sente preparado para trabalhar com alunos surdos e que apenas 40% têm interesse em aprender Libras, revelando dificuldades no ensino e na interpretação do conteúdo de disciplinas na área contábil e necessidade de se investir na capacitação dos docentes.

Na perspectiva do estudante surdo no ensino superior de Ciências Contábeis e Administração, Santos e Costa (2019) demonstram que os desafios, enfrentados na disciplina de Contabilidade Introdutória, estão relacionados à: barreira da linguagem; falta de conhecimento e de sensibilidade em relação à surdez; resistência com relação às adaptações possíveis de estratégias de ensino, de materiais e de utilização de recursos que facilitam a aprendizagem para alunos surdos; falta de sinais para representar os termos técnicos.

Diante desse contexto, Marcelino e Acosta (2021a, 2021b) apresentam os métodos visuais como recurso para o ensino de contabilidade, tornando-o mais inclusivo aos estudantes surdos. Os mencionados autores acreditam que o ensino de contabilidade, baseado nos métodos visuais, proporciona aprendizagem de alunos surdos e ouvintes, por ser uma ferramenta que traz a ludicidade durante apresentação dos conteúdos, bem como reduz as barreiras de aprendizagem.

Pelo exposto, entende-se que pode haver barreiras para inclusão de PcD no ensino superior, tanto por parte dos docentes quanto pelos discentes. Nesse aspecto, para Omote e Pereira Júnior (2011), as atitudes sociais dos professores são variáveis de alta relevância no processo de construção da inclusão escolar. Além disso, Omote e Pereira Júnior (2011) identificaram, em seu estudo, que professoras com experiência de ensino a discentes com deficiência foram mais favoráveis à inclusão do que aquelas sem essa experiência, e concluíram que as atitudes sociais em relação à inclusão podem ser complexamente determinadas por diferentes variáveis, o que requer novas investigações para a sua explicação.

Sob esse olhar, Brunhara *et al.* (2019) realizaram uma análise comparativa das atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência por parte de professores e alunos. Essas

atitudes foram examinadas e comparadas com base em variáveis como gênero, idade e área de conhecimento, relacionando-as com o nível de concordância expresso nos questionários. Os resultados mostraram que uma parte significativa dos participantes do sexo feminino se manifestou favorável à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Também, destacaram a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre as variáveis que podem influenciar as atitudes sociais em relação à inclusão e à permanência dessa população nas IES.

Por sua vez, Dias, Gomes e Marques (2021) objetivaram mensurar e analisar o grau de favorabilidade das atitudes sociais dos discentes de Ciências Contábeis, em relação à inclusão de alunos com deficiência na Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por meio da aplicação do questionário com a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), os autores identificaram que as atitudes sociais dos discentes foram favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência. Entretanto, em relação às variáveis analisadas, os resultados sugerem que as atitudes sociais sofrem influência das características do indivíduo, além das características dos grupos, o que as tornam específicas e podem estar relacionadas a um conjunto de fatores e não exatamente a uma variável isolada.

Enquanto isso, Carvalho *et al.* (2024) investigaram as atitudes dos professores portugueses em relação à educação inclusiva, bem como a relação entre a autoeficácia dos professores e outras variáveis sociodemográficas e profissionais na predição dessas atitudes. Descobriram que, embora as atitudes dos professores em relação à inclusão fossem predominantemente positivas, as variáveis relacionadas aos professores, como a autoeficácia, experiência docente e conhecimento sobre leis e políticas educacionais influenciavam, de forma complexa e dinâmica, essas atitudes.

Soma-se a esses aspectos o fato de que as atitudes favoráveis à inclusão também possam estar associadas às características dos países em que se dá o processo educacional. Em países mais desenvolvidos, há uma parcela significativa de jovens que abandonam a escola sem adquirir habilidades adequadas. Alguns são direcionados para programas segregados e outros desistem devido à percepção de irrelevância das aulas (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], 2012). Por outro lado, nos países economicamente desfavorecidos, o desafio reside, principalmente, na falta de acesso à educação formal para milhões de crianças (UNESCO, 2015).

Para enfrentar essa questão, países como Bangladesh, assim como outras regiões do mundo, têm adotado medidas para promover a educação inclusiva em seu contexto (Ahsan; Sharma, 2018). Ahsan e Sharma (2018) sugerem várias reformas curriculares que podem ter

implicações significativas para os decisores políticos e pesquisadores, não apenas em Bangladesh, mas em todo o mundo. Por exemplo, os futuros professores precisam colaborar com Organizações Não Governamentais (ONGs) relevantes para apoiar alunos com necessidades específicas e incorporar conteúdos de Braille e linguagem gestual nos currículos de formação. Isso visa prepará-los adequadamente para ambientes inclusivos e desenvolver habilidades específicas. Também, oferecer treinamento adicional em Braille e linguagem gestual pode melhorar a confiança na interação com PcD e a empregabilidade.

As estratégias de implementação das políticas educacionais inclusivas diferem consideravelmente entre os países (Alnahdi; Schwab, 2021; Schwab, 2020). Portanto, torna-se relevante considerar as particularidades culturais que influenciam as atitudes dos professores em relação à educação inclusiva, já que estudos indicam variações específicas de cada país nesse aspecto (Alnahdi; Schwab, 2021).

Omote (2016) traz resultados de estudos brasileiros sobre as atitudes sociais de segmentos da comunidade universitária em relação à inclusão. Em uma pesquisa com 343 participantes, foi observado que os estudantes dos cursos de Pedagogia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia apresentavam significativamente mais favorabilidade à inclusão do que os alunos dos cursos de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito.

Ao contrário dos achados de Omote (2016), Alnahdi e Schwab (2021) descobriram que os futuros professores de Bangladesh têm uma atitude menos positiva em relação à inclusão de crianças com grandes necessidades de apoio. Por sua vez, Gonçalves *et al.* (2022) realizaram uma análise sobre a interpretação da educação inclusiva no ensino superior em Moçambique e concluíram que, embora o país enfrente desafios na implementação da educação inclusiva, o ensino superior surge como um ambiente propício para sua aplicação e direcionamento para outros subsistemas.

Diante desse contexto, apresenta-se as seguintes hipóteses de pesquisa:

H1a: As atitudes sociais em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade estão associadas à experiência de discentes com essas pessoas.

H1b: As atitudes sociais em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade estão associadas à experiência de docentes com essas pessoas.

H2: As atitudes sociais em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade estão associadas à percepção de discentes e docentes sobre acesso, pertencimento e permanência dessas pessoas na universidade.

H3a: As atitudes sociais em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade estão associadas às características demográficas dos discentes e docentes.

H3b: As atitudes sociais em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade estão associadas às características laborais dos docentes.

H4: As atitudes sociais favoráveis à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade estão associadas à condição de deficiência dos discentes e docentes.

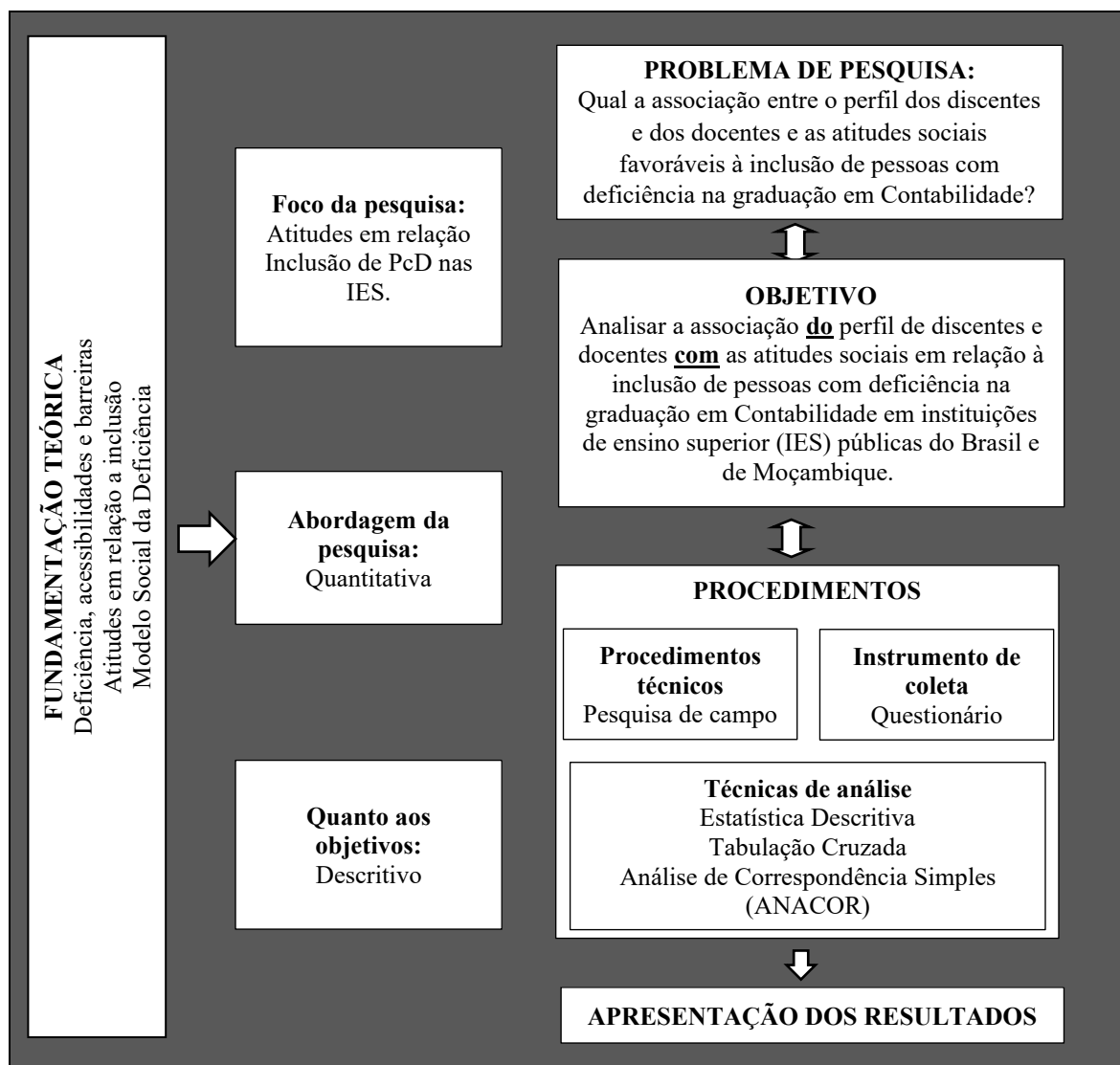
H5: As atitudes sociais dos docentes em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade são mais favoráveis do que as dos discentes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Desenho da pesquisa

Para compreender melhor a organização do estudo, o desenho da pesquisa é apresentado na Figura 1.

Figura 1: Desenho da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia, sob o parecer nº 6.878.036/2024. Somente após essa aprovação, iniciou-se a fase operacional, seguindo todos os procedimentos exigidos pelo CEP.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa, com o uso da técnica de levantamento, por meio de uma adaptação da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação

à Inclusão (ELASI), criada por Omote (2005), visto ser este um instrumento cuja validade e confiabilidade já foram testadas.

A ELASI é composta por duas formas, denominadas ELASI-A e ELASI-B, desenvolvidas para medir atitudes sociais em relação à inclusão. As duas formas, A e B, foram criadas a partir de uma versão preliminar de 100 itens, aplicada a um grupo de jovens e adultos para avaliar atitudes sociais em relação à inclusão de PcD (Omote, 2005). Com base na análise dos resultados, foram selecionados os 60 itens mais representativos. As formas A e B são equivalentes, contendo 30 itens cada, divididos igualmente entre positivos (atitudes favoráveis) e negativos (atitudes desfavoráveis).

Essas duas formas foram criadas para garantir a confiabilidade e validade da escala, permitindo a comparação entre os resultados das duas versões e oferecendo maior flexibilidade no uso do instrumento. Além disso, cada forma inclui uma escala de mentira, destinada a identificar respostas não genuínas, aumentando a precisão na avaliação das atitudes sociais em relação à inclusão (Omote, 2005).

Adota-se uma abordagem metodológica que prioriza a participação voluntária dos envolvidos, por meio de um questionário aplicado durante um período de 60 dias (julho a setembro de 2024). A pesquisa inclui como participantes os discentes das IES públicas do Brasil e de Moçambique que estejam matriculados nos cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis, abrangendo desde o primeiro até o décimo semestre. Além disso, também são considerados como participantes os docentes que mantenham vínculo com essas IES, podendo ser efetivos ou contratados.

3.2 Coleta de dados

Considerando as diferenças geográficas e populacionais entre os países em questão, optou-se por adotar estratégias de inclusão e exclusão. O Brasil, com uma população de, aproximadamente, 203.080.756 habitantes e uma área de 8.510.417 km², conforme o censo demográfico de 2022 (IBGE, 2022), contrasta com Moçambique, que possui cerca de 27.909.798 habitantes e uma área geográfica de 799.380 km², de acordo com o censo de 2017 (INE, 2019). Sendo assim, adotou-se uma amostra não probabilística, intencional por conveniência, em que selecionou-se IES públicas federais de todas regiões do Brasil e IES públicas de todas as regiões de Moçambique, que oferecem cursos de graduação presencial em Contabilidade. Essa medida busca reduzir a desproporção decorrente das diferenças geográficas e populacionais entre os dois países.

Foram selecionadas, aleatoriamente, 43 IES públicas do Brasil e de Moçambique que oferecem cursos presenciais de Contabilidade. Dentre elas, 30 são universidades federais brasileiras e 13 são IES públicas de Moçambique. No Brasil, a distribuição inclui 6 universidades da região Centro-Oeste, 5 do Nordeste, 8 do Norte, 8 do Sudeste e 3 do Sul. Em Moçambique, são 7 IES da região Sul, 5 do Centro e 1 do Norte, contemplando, assim, todas as regiões, conforme exposto no Quadro 3.

Quadro 3: Instituições de Ensino Superior pesquisadas

IES		Sigla	País	Região
1	Universidade Federal de Goiás	UFG	Brasil	Centro-Oeste
2	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Brasil	Centro-Oeste
3	Universidade de Brasília	UNB	Brasil	Centro-Oeste
4	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	Brasil	Centro-Oeste
5	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Brasil	Centro-Oeste
6	Universidade Federal de Rondonópolis	UFR	Brasil	Centro-Oeste
7	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Brasil	Nordeste
8	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Brasil	Nordeste
9	Universidade Federal do Ceará	UFC	Brasil	Nordeste
10	Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	Brasil	Nordeste
11	Universidade Federal do Piauí	UFPI	Brasil	Nordeste
12	Universidade Federal de Roraima	UFRR	Brasil	Norte
13	Universidade Federal de Sergipe	UFS	Brasil	Norte
14	Universidade Federal do Cariri	UFCA	Brasil	Norte
15	Universidade Federal do Acre	UFAC	Brasil	Norte
16	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Brasil	Norte
17	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESSPA	Brasil	Norte
18	Universidade Federal do Pará	UFPA	Brasil	Norte
19	Universidade Federal de Tocantins	UFT	Brasil	Norte
20	Universidade Federal Fluminense	UFF	Brasil	Sudeste
21	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Brasil	Sudeste
22	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Brasil	Sudeste
23	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Brasil	Sudeste
24	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Brasil	Sudeste
25	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	Brasil	Sudeste
26	Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	Brasil	Sudeste
27	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Brasil	Sudeste
28	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Brasil	Sul
29	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Brasil	Sul
30	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Brasil	Sul
31	Instituto Superior Politécnico de Manica	ISPM	Moçambique	Centro

32	Universidade Licungo	UL	Moçambique	Centro
33	Universidade Púnguè - Sede	UnP	Moçambique	Centro
34	Universidade Púnguè - Extensão	UnP	Moçambique	Centro
35	Instituto Superior Politécnico de Tete	ISPT	Moçambique	Centro
36	Universidade Rovuma	UniRovuma	Moçambique	Norte
37	Instituto Superior Politécnico de Gaza	ISPG	Moçambique	Sul
38	Universidade Joaquim Alberto Chissano	UJAC	Moçambique	Sul
39	Universidade Save	UniSave	Moçambique	Sul
40	Universidade Pedagógica de Maputo	UP	Moçambique	Sul
41	Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique	ISCIM	Moçambique	Sul
42	Universidade Eduardo Mondlane	UEM	Moçambique	Sul
43	Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique	ISCAM	Moçambique	Sul

Fonte: Elaboração própria.

Para viabilizar a coleta de dados, foi elaborado um banco de dados no Excel, contendo informações como nome, país e região das IES selecionadas para a pesquisa. As IES, no Brasil, foram buscadas no *site* do Ministério da Educação (e-MEC) e, em Moçambique, por meio do *site* do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES).

Na sequência, os contatos dos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis foram obtidos por meio dos *sites* das IES no Brasil e em Moçambique. Essa estratégia garantiu o acesso aos responsáveis pelos cursos, facilitando a comunicação e a logística da pesquisa. Foram convidados a participar desta pesquisa todos os discentes de Ciências Contábeis matriculados, do 1º ao 10º semestre, e os docentes efetivos ou contratados nas referidas IES. Conforme o modelo constante no Apêndice A, essa abordagem garante a segurança e a confidencialidade das informações coletadas.

3.3 Instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa (questionário) é composto por duas partes, sendo a Parte 1 com questões para identificação das características dos discentes e docentes, de modo a traçar um perfil desses atores, e a Parte 2 correspondente à ELASI na forma B. O questionário possui duas versões: uma aplicada aos discentes e uma aplicada aos docentes, que diferem entre si no que se refere, apenas, à Parte 1.

Na Parte 1 (perfil dos discentes e docentes), as questões envolvem variáveis que refletem experiência com PcD, acesso, pertencimento e permanência de PcD no ensino superior de

Contabilidade, características demográficas, características laborais, tipologia de deficiência e localidade (país) dos respondentes.

Quanto à Parte 2, inicialmente, trabalhou-se com a forma A da ELASI até a fase do pré-teste, momento em que se percebeu a complexidade das questões e a falta de familiaridade dos respondentes com o conteúdo. Diante disso, optou-se pela utilização da forma B, que foi considerada mais adequada para o público-alvo da pesquisa. Em termos de acessibilidade e compreensão dos enunciados, a forma B mostrou-se superior durante o pré-teste, sendo vista como mais eficiente e clara para os participantes. As duas formas da escala estão, em princípio, aptas a identificar diferenças nas atitudes sociais sobre inclusão, tanto favoráveis quanto desfavoráveis, com equivalência estatística assegurada. No entanto, somente a aplicação prática em diversas situações e amostras confirmará sua real eficácia e confiabilidade (Omote, 2005).

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

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

Para elaboração das versões finais do questionário, foi realizada uma fase de pré-testes com, pelo menos 6 discentes e 6 docentes, tanto do Brasil quanto de Moçambique. O objetivo dessa etapa foi identificar possíveis incorreções e/ou dúvidas que poderiam surgir entre os participantes. De modo geral, foram recebidas algumas sugestões de melhorias, principalmente relacionadas à Parte 1 do questionário, que visa à identificação do perfil dos participantes. Dentre essas sugestões, algumas foram implementadas, como correções na redação, reestruturação das questões, suavização de certas afirmações e eliminação de afirmações repetitivas. No entanto, outras sugestões não foram atendidas, como a eliminação do

direcionamento ao leitor sobre o “conceito da temática”, entre outras. Dessa forma, foi possível obter maior qualidade e eficácia na coleta de dados, proporcionando uma melhor compreensão das informações obtidas. O questionário, em suas duas versões, é demonstrado nos Apêndices B e C. No Quadro 4 estão resumidas as variáveis do estudo, bem como os autores que as fundamentam, as hipóteses de pesquisa e as questões que as abrangem, tanto no questionário dos discentes como no dos docentes.

Quadro 4: Variáveis do estudo

Categoria	Atores	Variáveis	Fundamentação	Hipóteses	Q DI	Q DO
Experiência com PcD	DI e DO	Experiência com PcD	Dias, Gomes e Marques (2021); Omote (2016)	H1a e H1b	2, 3	
	DI e DO	Tipo(s) de experiência	Dias, Gomes e Marques (2021)			
Acesso, pertencimento e permanência	DI e DO	Política de Cotas a direitos das PcD	Chahini, 2016; Dias, Gomes e Marques (2021) e Aldosari (2022)	H2	4, 5, 13	
	DI e DO	Recursos necessitados pelas PcD	Chahini (2016)		6, 7, 12	
	DI e DO	Processo de aprendizagem das PcD	Chahini (2016); Santos e Costa (2020)		8, 10	
	DI e DO	Condições de permanência	Chahini (2016)		9	
	DO	Sentimento docente	Chahini, 2016		15	
	DO	Processo de ensino	Chahini (2016)		16, 17, 18	
	DI e DO	Preparação dos docentes	Aldosari (2022); Ahsan e Sharma (2018); Chahini (2016); Omote e Perreira Júnior (2011)		11, 14, 15, 16	11, 14, 19, 20
Características demográficas	DI e DO	Idade	Carvalho et al. (2024); Dias, Gomes e Marques (2021)	H3a	17	21
	DI e DO	Gênero	Carvalho et al. (2024); Aldosari (2022)		18	22
	DI	Atuação profissional	em analogia ao estudo de Nagib (2023)		19	
	DI	Semestre do curso	Dias, Gomes e Marques (2021)		20	
	DI	Atividades extracurriculares	Chahini (2016)		21	
	DI e DO	País	Alnahdi; Schwab, 2021; Gonçalves et al. (2022)		22	28
	DI e DO	Regiões	Em analogia aos estudos de Alnahdi; Schwab, 2021; Gonçalves et al. (2022)		23	29
Características laborais	DO	Vínculo institucional	Nagib (2023)	H3b	23	
	DO	Regime de trabalho	Nagib (2023)		24	
	DO	Tempo de atuação como docente (ciclo de vida docente)	Carvalho et al. (2024); Nagib (2023)		25	
	DO	Atuação profissional	Nagib (2023)		26	

	DO	Formação pedagógica	Nagib (2023)		27
Tipologia de deficiência	DI e DO	Tipos de deficiência	Chahini (2016); Ahsan e Sharma (2018)	H4	1
Atitudes sociais	DI e DO	Favoráveis à inclusão	Omote e Perreira Júnior (2011); Chahini (2016)	H5	ELASI
	DI e DO	Desfavoráveis à inclusão			

Fonte: Elaboração própria.

Notas: DI – discentes; DO – docentes; Q DI = questionário discentes; Q DO = questionário docentes.

Para garantir a correta aplicação do questionário, foi necessário contatar o Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”, da UNESP de Marília, responsável pela criação do instrumento ELASI, uma vez que estudos anteriores (Chahini, 2010; Omote e Pereira Júnior, 2011; Omote, 2016; Dias, Gomes, Marques, 2021) não explicavam como classificar as atitudes favoráveis, desfavoráveis e a escala de mentira. O contato foi essencial para evitar subjetividade e erros na aplicação do instrumento. Inicialmente, tentou-se contatar o responsável pelo grupo de pesquisa sem sucesso. Em seguida, foi feito contato com antigos membros do grupo, e descobriu-se que o responsável (Omote) não fazia mais parte da equipe. Posteriormente, a atual líder atendeu ao pedido, fornecendo o gabarito e as instruções de aplicação das formas A e B. Isso assegurou a correta utilização do instrumento e a confiabilidade na interpretação dos dados obtidos na pesquisa.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Após a coleta, os dados foram tabulados e organizados em uma planilha do Excel, permitindo a categorização e atribuição de pontos, conforme os critérios definidos na pesquisa. O somatório dos escores varia entre um mínimo de 30 e um máximo de 150. Escores mais altos indicam atitudes sociais favoráveis ou positivas em relação à inclusão de PcD. Por outro lado, escores mais baixos refletem atitudes sociais desfavoráveis ou negativas em relação à inclusão de PcD.

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

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

[Equação 1]

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

Tabela 1: Escala para identificação das atitudes sociais em relação à inclusão de PcD

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

Fonte: adaptado de Omote (2005).

Para a variável ciclo de vida docente, foi aplicada a Equação 2. Essa categorização baseou-se nos critérios de Nagib e Silva (2020), que definem as fases de experiência docente como: Fase-01 (até 3 anos), Fase-02 (de 4 a 6 anos), Fase-03 (de 7 a 25 anos) e Fase-4 de (26 a 35 anos).

$$=SE(E(X2>0;X2<4);\$Fase1\$2;SE(E(X2>=4;X2<=6);\$Fase2\$3;SE(E(X2>6;X2<=25);\$Fase3\$4;SE(E(X2>25;X2<=35);\$Fase4D\$5;SE(E(X2>n;X2<=n);\$Fase\$k;""))))))$$

[Equação 2]

A Equação 2 também foi utilizada para a categorização da idade dos discentes e docentes, com ajustes específicos nos intervalos. Para essa categorização, foram definidas as seguintes faixas etárias: a primeira, até 20 anos; a segunda, de 21 a 30 anos; a terceira, de 31 a 40 anos; e, por fim, a faixa acima de 41 anos.

Adicionalmente, a variável referente ao semestre acadêmico foi categorizada, seguindo a abordagem adotada no estudo de Dias et al. (2021). Entre os discentes, a classificação foi realizada em dois grupos: aqueles entre o 1º e o 5º semestre foram classificados como “iniciantes”, enquanto os que se encontram entre o 6º e o 10º semestre foram classificados como “veteranos”.

Após a transformação dessas variáveis numéricas em categóricas, a técnica de análise de correspondência (ANACOR) torna-se adequada para identificar associações entre as variáveis referentes ao perfil dos discentes e docentes e suas atitudes em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade.

A ANACOR é uma análise bivariada que examina a relação entre duas variáveis categóricas e suas categorias, além de medir a intensidade dessa associação por meio de tabelas de contingência. O método envolve duas etapas principais: calcular a medida de associação e gerar o mapa perceptual. O teste Qui-quadrado (χ^2) é utilizado para padronizar frequências e

determinar associações. Caso o valor de χ^2 exceda o valor crítico, conclui-se que há associação entre as variáveis ($\text{sig} \leq 0,05$), e os resíduos padronizados ajustados são analisados para identificar padrões específicos. Os mapas perceptuais representam as categorias das variáveis graficamente, em eixos ortogonais (Fávero et al., 2009; Fávero; Belfiore, 2017).

Inicialmente, foram calculadas estatísticas descritivas sobre as atitudes sociais em relação à inclusão de PcD e as variáveis representativas do perfil dos discentes e docentes. Por fim, foi realizada a análise de correspondência simples para explorar as associações entre essas variáveis.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Perfil de Discentes e Docentes em Contabilidade

A pesquisa contou com um total de 344 participantes, sendo 267 discentes e 77 docentes, tanto do Brasil quanto de Moçambique, conforme apresentado na Tabela 2. Em relação ao gênero, observa-se que, na amostra geral, o gênero masculino predomina. Contudo, ao segmentar os dados, verifica-se que, entre os discentes, a maioria se identifica com o gênero feminino, representando 50% da amostra, enquanto o gênero masculino corresponde a 48%, com uma pequena parcela de 2% optando por não responder. Entre os docentes, a distribuição difere, com 65% identificando-se como do gênero masculino, 31% como do gênero feminino, e 4% preferindo não informar seu gênero.

No que diz respeito à faixa etária, a amostra foi categorizada em quatro intervalos. Entre os discentes, observa-se que a maioria (59%) tem entre 21 e 30 anos, indicando um perfil predominantemente jovem, seguida pela faixa etária de até 20 anos, que representa 27%. Em contraste, entre os docentes, a maioria encontra-se na faixa acima de 40 anos, seguida pela faixa de 31 a 40 anos. Esse dado reflete um perfil mais experiente em termos de idade para os docentes, quando comparados aos discentes, evidenciando diferentes etapas de desenvolvimento acadêmico e profissional entre os dois grupos.

Em relação à nacionalidade, observa-se que Moçambique representa a maior parcela de participantes da pesquisa. Entre os discentes, 62% são moçambicanos, enquanto entre os docentes esse percentual é de 48%. Por outro lado, o Brasil responde por 38% dos discentes na amostra, mas maior representatividade entre os docentes, com 52%. Esses dados demonstram uma predominância de discentes moçambicanos e uma distribuição mais equilibrada entre as nacionalidades no grupo de docentes, com leve predominância brasileira.

Em termos de distribuição regional, o Brasil mostra presença em todas as regiões, com maior representatividade no Sudeste, tanto de discentes quanto de docentes. Nas regiões Centro-Oeste, Norte e Sul também há discentes e docentes, enquanto no Nordeste houve, apenas, a participação dos discentes. Em Moçambique, a representatividade é maior na região Centro, tanto de discentes quanto de docentes, seguida pelo Sul, enquanto a região Norte teve participação somente dos discentes.

Tabela 2: Caracterização da amostra

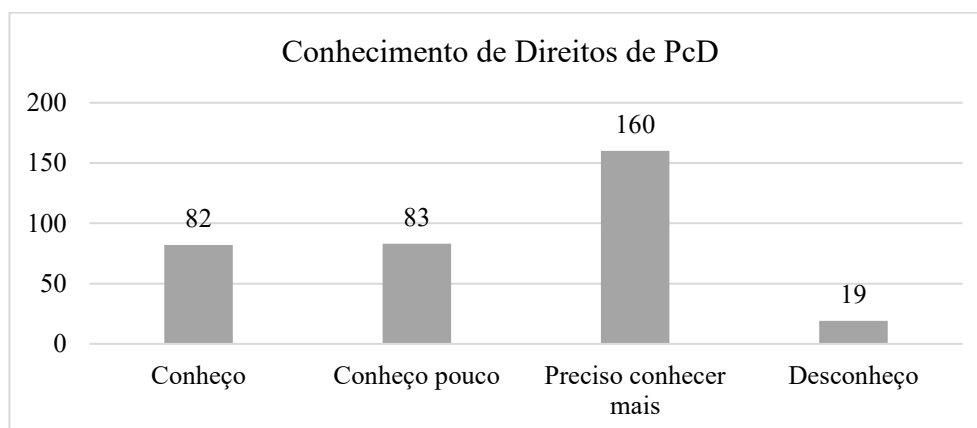
Perfil		Grupos				Total
		Discente		Docente		
		N	%	N	%	
GÊNERO	Masculino	127	48%	50	65%	177
	Feminino	134	50%	24	31%	158
	Prefiro não responder	6	2%	3	4%	9
	Total	267	100%	77	100%	344
CAT_IDADE	Até 20	73	27%	0	0%	73
	De 21 a 30	156	58%	6	8%	162
	De 31 a 40	25	9%	32	42%	57
	Acima de 41	13	5%	39	51%	52
	Total	267	100%	77	100%	344
PAÍS	Brasil	101	38%	40	52%	141
	Moçambique	166	62%	37	48%	203
	Total	267	100%	77	100%	344
REGIÃO	Centro oeste	12	4%	9	12%	21
	Norte_Brasil	10	4%	7	9%	17
	Sudeste	52	19%	14	18%	66
	Nordeste	15	6%	0	0%	15
	Sul_Brasil	12	4%	10	13%	22
	Centro	121	45%	22	29%	143
	Sul	25	9%	15	19%	40
	Norte	20	7%	0	0%	20
	Total	267	100%	77	100%	344

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: N = número de observações; CAT_IDADE = categoria de idade.

Quando questionados sobre o conhecimento dos direitos das pessoas com deficiência (PcD), 47% (160) dos participantes afirmaram que precisam aprofundar seus conhecimentos sobre o tema, enquanto 24% (83) declararam possuir pouco conhecimento e outros 24% (82) relataram ter um bom nível de entendimento sobre esses direitos. Apenas 6% (19) dos participantes indicaram não ter nenhum conhecimento a respeito, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2: Panorama geral sobre o conhecimento dos participantes em relação aos direitos das PcD



Fonte: Dados da pesquisa.

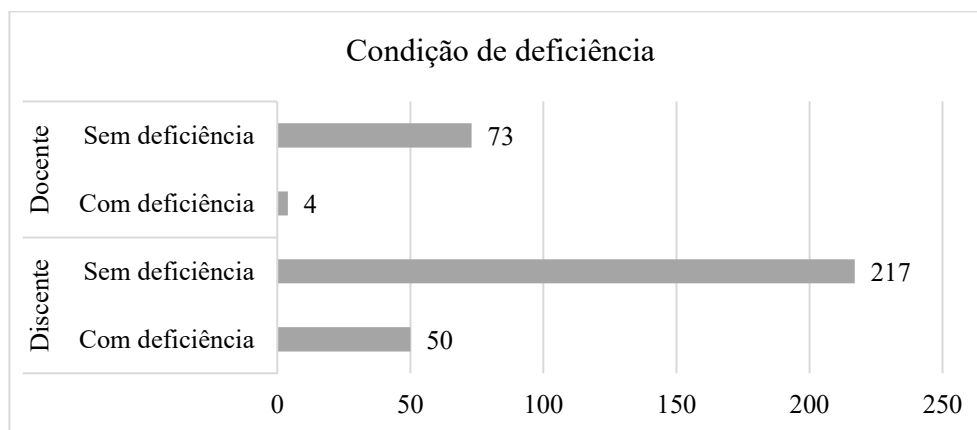
Esses resultados sugerem que uma parcela significativa dos participantes reconhece a necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre os direitos das PcD. Essa lacuna pode estar associada à falta de iniciativas estruturadas de conscientização e ao baixo envolvimento da comunidade acadêmica nesse debate, conforme apontado por Sousa e Silva (2023). A ausência de uma abordagem mais ativa na promoção desses direitos reforça a necessidade de estratégias educacionais e institucionais que integrem essa discussão de forma contínua e acessível. Em Moçambique, em particular, a ausência de legislações específicas sobre o tema pode contribuir para o baixo nível de conhecimento, enquanto em outros contextos, a insuficiente disseminação de informações também desempenha um papel relevante. Essa falta de conhecimento torna-se ainda mais relevante quando analisada a presença de PcD em salas de aulas inclusivas “comuns”.

Tal circunstância pode impactar as atitudes sociais e práticas inclusivas nas IES, sugerindo a importância de intervenções educativas sobre os direitos e necessidades das PcD. Conforme Carvalho (2015) e Costa e Naves (2020), é essencial intensificar a divulgação, sensibilização e conscientização entre os atores da educação para promover uma inclusão mais efetiva e transformadora.

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

A Figura 3 apresenta a condição de deficiência entre os participantes do estudo, dividindo-os entre pessoas com e sem deficiência. Esta análise, embora complementar ao foco principal da pesquisa, que é compreender as atitudes sociais em relação à inclusão PcD, permite uma visão geral da presença de PcD entre discentes e docentes nas IES.

Figura 3: Condição de deficiência dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os discentes, 19% (50) se identificam como PcD, enquanto a maioria, 81% (217), não possui deficiência. No grupo de docentes, cerca de 5% (4) se declarou PcD, enquanto 95% (73) afirmaram não ter deficiência. No total, a amostra conta com 344 participantes, refletindo que a proporção de discentes com deficiência é significativamente maior do que a de docentes. Esses dados ajudam a contextualizar o perfil dos participantes e contribuem para uma análise mais profunda das percepções de inclusão, considerando a diversidade entre pessoas com e sem deficiência no ambiente de ensino.

A representatividade de PcD entre os discentes (15%) em comparação com a baixa presença de docentes com deficiência (1%) destaca uma disparidade que pode influenciar a sensibilidade dos alunos em relação à inclusão. Segundo Vieira e Omote (2021), o contato direto e contínuo com PcD é fundamental para promover atitudes inclusivas. Esse contraste entre discentes e docentes pode ser interpretado como um reflexo da cultura de inclusão em formação, sugerindo que a maior presença de PcD entre os alunos pode servir como um catalisador para mudanças atitudinais e institucionais.

A Tabela 3 apresenta dados que evidenciam a convivência e o contato de discentes e docentes com PcD, destacando diferentes tipos de experiências. Entre os discentes, 44% relataram ter experiência acadêmica com PcD, enquanto entre os docentes essa proporção foi maior, alcançando 52%. Já as experiências profissionais com PcD foram mencionadas por 18%

dos discentes e 45% dos docentes, indicando uma diferença significativa nesse tipo de convivência entre os grupos.

Tabela 3: Vivências e experiências dos discentes e docentes com PcD

Tipo de Experiência com PcD	Grupos				Total
	Discente		Docente		
	N	%	N	%	N
Acadêmica	117	44%	40	52%	157
Profissional	47	18%	35	45%	82
Acadêmica e profissional	47	18%	35	45%	82
Familiar e/ou Pessoal	116	43%	33	43%	149
Não tive experiência com PcD	43	16%	4	5%	47
Outras	4	1%	3	4%	7
Total*	374	140%	150	195%	524

Fonte: Dados da Pesquisa

*O somatório não corresponde ao total da amostra 344, pois nesta questão era possível selecionar mais de uma alternativa.

A interação em contextos familiares e/ou pessoais foi relatada por 43%, tanto dos discentes quanto dos docentes, indicando que esse tipo de convivência é similar entre os dois grupos, proporcionalmente. Em contrapartida, 16% dos discentes e 4% dos docentes afirmaram não ter tido qualquer tipo de experiência com PcD, o que reflete uma menor proporção de docentes totalmente alheios à convivência com PcD.

Ao se considerar a combinação de experiências acadêmicas e profissionais, 18% dos discentes e 45% dos docentes relataram ter vivenciado ambas, reforçando a maior interação dos docentes em diferentes contextos com PcD. Outros tipos de experiências foram mencionados por cerca de 1% dos discentes e 4% dos docentes, indicando que a maioria dos contatos relatados está concentrada nos contextos acadêmico, profissional ou familiar. Esses dados indicam que muitos participantes possuem alguma vivência com PcD, o que pode influenciar suas percepções de inclusão, embora a qualidade e a profundidade dessas interações não tenham sido detalhadas neste estudo.

O estudo de Chahini (2016) revelou que o contato direto com PcD influencia positivamente o comportamento dos alunos em relação à inclusão. De forma complementar, Brunhara et al. (2019) argumentam que o convívio com alunos com deficiência é determinante para promover atitudes sociais mais favoráveis (positivas) em relação à inclusão. Esses autores também destacam que as experiências mais significativas e frequentes, especialmente no ambiente acadêmico ou profissional, têm maior potencial de influenciar positivamente as percepções dos participantes. Estudos como o de Dias, Gomes e Marques (2021) corroboram

essa perspectiva ao observar que o contato direto e frequente em contextos educacionais tende a gerar uma atitude mais favorável do que o contato ocasional em contextos não acadêmicos.

Os dados apresentados na Tabela 3 revelam nuances significativas sobre as interações acadêmicas, profissionais e pessoais de discentes e docentes com PcD. Esses dados são essenciais para compreender como diferentes tipos de vivências influenciam percepções e práticas de inclusão em diversos contextos, especialmente no ambiente acadêmico. Nesse cenário, destaca-se a importância de discutir o acesso de PcD às universidades, com ênfase nas políticas de ação afirmativa, como as cotas. Na Tabela 4 é apresentada a percepção de discentes e docentes sobre o acesso das PcD às universidades por meio da política de cotas.

Tabela 4: Percepções sobre o acesso das PcD às universidades por meio da política de cotas

Acesso por meio de cotas	Grupos				Total
	Discente		Docente		
	N	%	N	%	N
Está privilegiando as PcD	18	7%	2	3%	20
Não tenho opinião formada	28	10%	14	18%	42
É um direito	218	82%	60	78%	278
É injusto	3	1%	1	1%	4
Total	267	100%	77	100%	344

Fonte: Dados da pesquisa

Para 82% dos discentes e 78% dos docentes, as cotas são um direito que deve ser respeitado, indicando uma ampla aceitação da medida como uma forma de garantir o acesso das PcD à educação superior.

Por outro lado, uma pequena parcela dos discentes e dos docentes considera as cotas injustas em relação às pessoas sem deficiência, sugerindo que essa opinião é minoritária entre os participantes. Além disso, 7% dos discentes e 3% dos docentes acreditam que as cotas estariam privilegiando as PcD, mostrando que poucos participantes veem a medida como uma forma de vantagem indevida.

Por fim, 10% dos discentes e 18% dos docentes afirmam não ter opinião formada sobre o tema, indicando uma diferença na falta de posicionamento entre os grupos. Esses dados revelam que, apesar de a maioria reconhecer a importância das cotas como um direito, ainda há uma diversidade de opiniões sobre o impacto dessa política no acesso das PcD às universidades.

Dentre essas percepções, é essencial destacar que cerca de 70% dos participantes acreditam que as políticas de cotas promovem a inclusão de PcD. Em contrapartida, as proporções dos que acreditam que as cotas não garantem a inclusão (19%) e daqueles que

afirmam desconhecer o assunto (11%) são próximas, indicando que, embora a maioria veja as cotas como um mecanismo positivo para a inclusão, ainda há uma parcela significativa que questiona sua eficácia ou que não tem conhecimento suficiente sobre o tema. Shaw (2023) recomenda que as universidades adotem uma representação positiva da deficiência em seu material institucional, promovendo uma sensação de pertencimento e sucesso acadêmico para as PcD.

O resultado apresentado evidencia uma contradição entre o conhecimento dos direitos das PcD e a percepção sobre o acesso às universidades por meio das cotas. Esse paradoxo, no qual a maioria dos respondentes afirma desconhecer os direitos das PcD, mas, ao mesmo tempo, reconhece a legitimidade das cotas, sugere um cenário de informação dividida e possivelmente superficial.

Essa discrepância pode ser interpretada como um reflexo da forma como a inclusão é tratada no ambiente acadêmico. Por um lado, há uma crescente aceitação da necessidade de políticas afirmativas, o que indica que o discurso sobre inclusão tem sido difundido. No entanto, a falta de conhecimento sobre os direitos das PcD revela que essa difusão pode estar ocorrendo de maneira superficial, sem um compromisso real da comunidade acadêmica em aprofundar e incorporar efetivamente práticas inclusivas no ensino superior.

Além disso, essa inconsistência pode apontar para uma resistência oculta à mudança. Como destacado por Poker, Valentim e Garla (2018) e Sousa e Silva (2023), a inclusão no ensino superior não depende apenas da implementação de políticas, mas também da transformação das atitudes e da cultura institucional. A aceitação da reserva de vagas sem o conhecimento dos direitos das PcD pode indicar um posicionamento passivo, no qual a comunidade acadêmica reconhece a existência da política, mas não se sente responsável por garantir sua efetividade. Essa incongruência evidencia a necessidade de pesquisas adicionais, especialmente com abordagens qualitativas, para aprofundar a compreensão das percepções e identificar os fatores que contribuem para tal situação.

É importante destacar que, ao contrário do Brasil, Moçambique ainda não possui uma lei específica que assegure o acesso de PcD às universidades por meio de cotas (Khadiagala; Manhique, 2019). Esse contraste evidencia diferenças estruturais significativas entre os dois países no que diz respeito às políticas de inclusão educacional, destacando desafios e oportunidades para o avanço da equidade no acesso ao ensino superior.

O acesso das PcD às universidades por meio das políticas de cotas destaca avanços significativos na inclusão educacional. Contudo, garantir o ingresso de PcD no ensino superior é apenas um passo inicial. A efetiva inclusão depende, também, do atendimento às necessidades

específicas dessas pessoas no ambiente acadêmico, especialmente na sala de aula. A Tabela 5 apresenta a visão de discentes e docentes sobre as necessidades específicas das PcD na universidade e, mais especificamente, na sala de aula.

Tabela 5: Necessidades específicas das PcD na sala de aula

Necessidade específicas das PcD	Grupos				Total
	Discente		Docente		
	N	%	N	%	N
Necessitam de maior atenção	227	85%	65	84%	292
Não sei responder	27	10%	3	4%	30
Não necessitam de maior atenção	13	5%	9	12%	22
Total	267	100%	77	100%	344

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos discentes (85%) e docentes (84%) acredita que as PcD necessitam de maior atenção por parte dos professores, evidenciando um reconhecimento geral sobre a importância de suporte adicional para promover a inclusão e o aprendizado adequado dessas pessoas no ambiente acadêmico.

Por outro lado, uma pequena parcela dos discentes (5%) e dos docentes (12%) considera que as PcD não necessitam de uma atenção diferenciada dos professores, o que sugere a existência de algumas visões divergentes sobre o nível de apoio necessário para esses estudantes. Além disso, (10%) dos discentes e aproximadamente (4%) dos docentes afirmam que não sabem responder a essa questão, indicando que uma parte dos participantes ainda pode ter dúvidas ou desconhecimento sobre as necessidades específicas das PcD na sala de aula. Esses dados ressaltam a importância de sensibilizar e formar a comunidade acadêmica para uma abordagem mais inclusiva e informada.

Na Tabela 6 é demonstrado o entendimento dos discentes e docentes sobre o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência, comparando suas percepções em relação à igualdade ou diferença no aprendizado desses alunos em relação aos demais.

Tabela 6: Percepções de discentes e docentes sobre o processo de aprendizagem de PcD

Processo de aprendizagem das PcD	Grupos				Total
	Discente		Docente		
	N	%	N	%	N
Aprendem igual aos demais discentes	114	43%	33	43%	147
Não sei responder	30	11%	7	9%	37
Aprendem de forma diferente	123	46%	37	48%	160

Total	267	100%	77	100%	344
--------------	------------	-------------	-----------	-------------	------------

Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os discentes, 43% acreditam que PcD aprendem de forma igual aos discentes sem deficiência, enquanto uma porcentagem ligeiramente superior, (46%), considera que elas aprendem de maneira diferente. Entre os docentes, a percepção é semelhante em termos percentuais, com cerca de 43% acreditando que PcD aprendem de forma igual e aproximadamente 48% considerando que o processo de aprendizagem desses estudantes é diferente dos demais. Além disso, 11% dos discentes e 7% dos docentes afirmam que não sabem responder sobre o tema, o que reflete uma parcela da comunidade acadêmica que ainda pode ter incertezas ou falta de conhecimento sobre o processo de aprendizagem das PcD.

Esses dados revelam uma divisão de opiniões entre discentes e docentes, indicando percepções distintas acerca das necessidades educacionais das PcD. Isso reforça a necessidade de promover maior esclarecimento e sensibilização sobre a diversidade de processos de aprendizagem, além de destacar a importância de estratégias pedagógicas inclusivas. Medidas como a adaptação dos currículos, disponibilização de intérpretes de Libras, textos em braile, leitura gravada e permissão do uso de tecnologias assistivas são fundamentais para garantir um ambiente acadêmico mais equitativo e acessível. Conforme apontam Sassaki (2009) e Allgaier (2023), a inclusão efetiva exige não apenas políticas institucionais, mas também um compromisso contínuo com práticas que considerem as especificidades de cada estudante.

Esses dados sugerem a presença de estereótipos, conforme Brunhara et al. (2019), que podem afetar práticas pedagógicas e reforçar preconceitos sobre as capacidades das PcD. A importância de uma cultura que valorize a singularidade e a subjetividade dos alunos é defendida por Nabuco (2010), que alerta para o risco de uma educação que categorize indivíduos apenas por suas limitações. Além disso, o processo de aprendizagem de PcD exige uma mudança de perspectiva por parte das instituições de ensino, conforme defendido por Carvalho (2015), Santos et al. (2017) e Santos e Costa (2019).

As diferenças nas opiniões de discentes e docentes sobre o aprendizado de PcD sugerem que a permanência desses estudantes está diretamente ligada à adequação das estruturas acadêmicas e pedagógicas. Nesse sentido, garantir a inclusão no ensino superior exige não apenas políticas efetivas, mas também infraestrutura acessível, apoio psicopedagógico e formação docente inclusiva. Assim, compreender essas percepções torna-se essencial para avaliar se as condições existentes atendem às demandas das PcD ou se ainda há lacunas a serem superadas.

Na Tabela 7 são apresentadas as percepções de discentes e docentes sobre as condições de permanência de PcD em cursos de graduação em Contabilidade nas universidades, revelando uma diversidade de opiniões sobre a preparação das instituições para apoiar esses alunos.

Tabela 7: Percepções sobre as condições de permanência das PcD na Universidade

Em relação à permanência das PcD, a Universidade:	Grupos				Total
	Discente		Docente		
	N	%	N	%	N
Não está preparada	63	24%	25	32%	88
Não tenho opinião formada	32	12%	5	6%	37
Está em processo de preparação	37	14%	6	8%	43
Está parcialmente preparada	71	27%	31	40%	102
Está preparada	64	24%	10	13%	74
Total	267	100%	77	100%	344

Fonte: Dados da pesquisa.

Os discentes, 24% acreditam que as universidades estão preparadas para garantir a permanência de PcD, enquanto uma porcentagem igual, considera que elas não estão preparadas. A maior parte dos discentes (27%) afirma que as universidades estão apenas parcialmente preparadas, e 14% indicam que as instituições estão em processo de preparação para melhorar essas condições. Além disso, 12% dos discentes afirmam não ter uma opinião formada sobre o tema.

Já entre os docentes, apenas 13% consideram as universidades preparadas, enquanto 32% acreditam que elas não estão preparadas para a permanência das PcD. A maioria dos docentes (40%) acredita que as universidades estão parcialmente preparadas, e 8% consideram que as instituições estão em processo de preparação. Uma pequena parcela de docentes (6%) afirma não ter opinião formada.

Esses dados refletem uma percepção diferenciada sobre o preparo das universidades para apoiar PcD, com a maioria dos participantes considerando que as instituições estão apenas parcialmente prontas ou ainda em fase de adaptação. Essa percepção sugere a necessidade de melhorias e de um comprometimento maior das universidades para criar ambientes mais inclusivos e adequados para a permanência de PcD. Os achados corroboram o estudo de Brunhara et al. (2019), que enfatiza como a conjuntura atual das universidades ainda é deficitária, impondo aos alunos com deficiência barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e curriculares. Isso demonstra que, apesar de avanços normativos, a implementação prática da inclusão no ensino superior ainda enfrenta desafios significativos,

exigindo ações mais apropriadas para remover obstáculos e promover a equidade no ambiente acadêmico.

Na Tabela 8 são demonstradas as percepções de discentes e docentes sobre a adequação dos recursos disponíveis no ensino superior de contabilidade para atender às necessidades educacionais específicas de PcD. Os resultados revelam uma visão predominantemente crítica em relação à qualidade dos recursos oferecidos.

Tabela 8: Recursos educacionais específicos para PcD

Recursos educacionais específicos para PcD		ID				Total
		Discente		Docente		
		N	%	N	%	N
REC_IES	Não existem	21	8%	11	14%	32
	Precários	71	27%	27	35%	98
	Regulares	94	35%	22	29%	116
	Bons	50	19%	14	18%	64
	Ótimos	31	12%	3	4%	34
	Total	267	100%	77	100%	344
REC_PCD	Não precisam de recursos	1	0%	1	1%	2
	Não tenho opinião formada	10	4%	5	6%	15
	Precisam de recursos	256	96%	71	92%	327
	Total	267	100%	77	100%	344

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: REC_IES = recursos na IES; REC_PCD = recursos materiais e humanos.

No grupo de discentes, apenas 12% avaliam os recursos disponíveis como ótimos, enquanto 19% os classificam como bons. Entretanto, a maioria descreve os recursos como regulares (35%) ou precários (27%), e 8% afirmam que esses recursos simplesmente não existem. Esses dados sugerem uma percepção de insuficiência no atendimento pleno às necessidades das PcD.

Entre os docentes, 4% consideram os recursos ótimos e 18% os classificam como bons. Contudo, a maior parte os avalia como regulares (29%) ou precários (35%), enquanto 14% afirmam que os recursos são inexistentes. Essa avaliação indica uma percepção ainda mais crítica por parte dos docentes, especialmente em relação à precariedade e ausência de recursos.

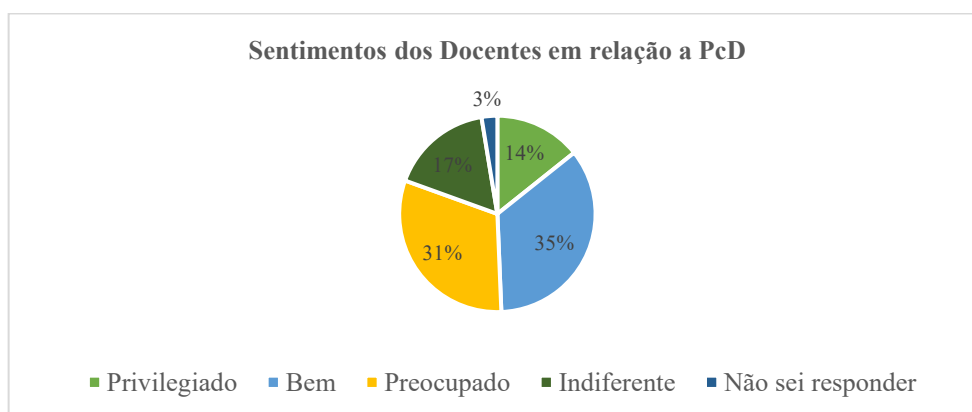
Além disso, ao analisar a necessidade de recursos específicos para PcD, 95% dos respondentes concordam que eles são indispensáveis. Apenas uma fração ínfima, menos de 1% dos discentes e cerca de 1% dos docentes, acredita que não há necessidade de tais recursos. Por outro lado, 4% dos discentes e 6% dos docentes não têm opinião formada sobre o tema.

Esses dados refletem uma percepção compartilhada de que os recursos disponíveis para atender às necessidades das PcD no ensino superior, especificamente na área de contabilidade, são inadequados. Isso evidencia a demanda de investimentos e melhorias nas condições de acessibilidade e suporte educacional, visando a inclusão no ambiente acadêmico, conforme apontam Marcelino e Acosta (2021a, 2021b).

Borges e Peixoto (2023) e Leon-Larios et al. (2024) apontam para a precariedade de recursos como uma barreira à inclusão, com a ausência de equipamentos e adaptações arquitetônicas essenciais para o acesso e permanência de PcD no ensino superior. Esse cenário reforça a necessidade de investimentos institucionais em infraestrutura e currículo, como defendem Raiva, Mota e Santos (2023), que argumentam que a inclusão só será plenamente viabilizada quando as condições de ensino forem adequadas às necessidades específicas dos alunos. Outros autores, como Resende e Vital (2008), Sassaki (2009), Poker, Valentim e Garla (2018), Vieira e Omote (2021) e Allgaier (2023), enfatizam a importância de investir em tecnologias assistivas, adaptar os espaços físicos, fornecer material pedagógico acessível e capacitar profissionais que trabalham diretamente com PcD. Essas ações são fundamentais para superar as barreiras existentes e promover uma educação inclusiva de qualidade no ensino superior.

A falta de recursos adequados, aliada à necessidade de maior formação docente sobre práticas inclusivas, pode gerar sentimento de insegurança, sobrecarga ou até mesmo frustração entre os professores. Nesse cenário, é relevante explorar como esses desafios influenciam os sentimentos e percepções dos docentes em relação à presença de PcD em suas salas de aula. A Figura 4 revela os sentimentos dos docentes em relação à presença de uma PcD em sua sala de aula, oferecendo um panorama das reações emocionais e profissionais dos professores ao lidar com a inclusão.

Figura 4: Sentimentos dos docentes em relação à presença de uma PcD em sua sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os docentes, 35% afirmam se sentir bem com a presença de PcD em suas aulas, o que indica uma disposição em acolher esses alunos. Além disso, 14% relatam sentir-se privilegiados por essa oportunidade, o que pode refletir uma visão da inclusão como uma experiência enriquecedora para o ambiente acadêmico.

Por outro lado, 31% dos docentes se sentem preocupados, o que sugere que uma parcela significativa dos professores pode ter receios quanto aos desafios envolvidos em atender às necessidades específicas das PcD. Esse sentimento de preocupação pode estar associado a questões como a falta de recursos, formação ou apoio necessário para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

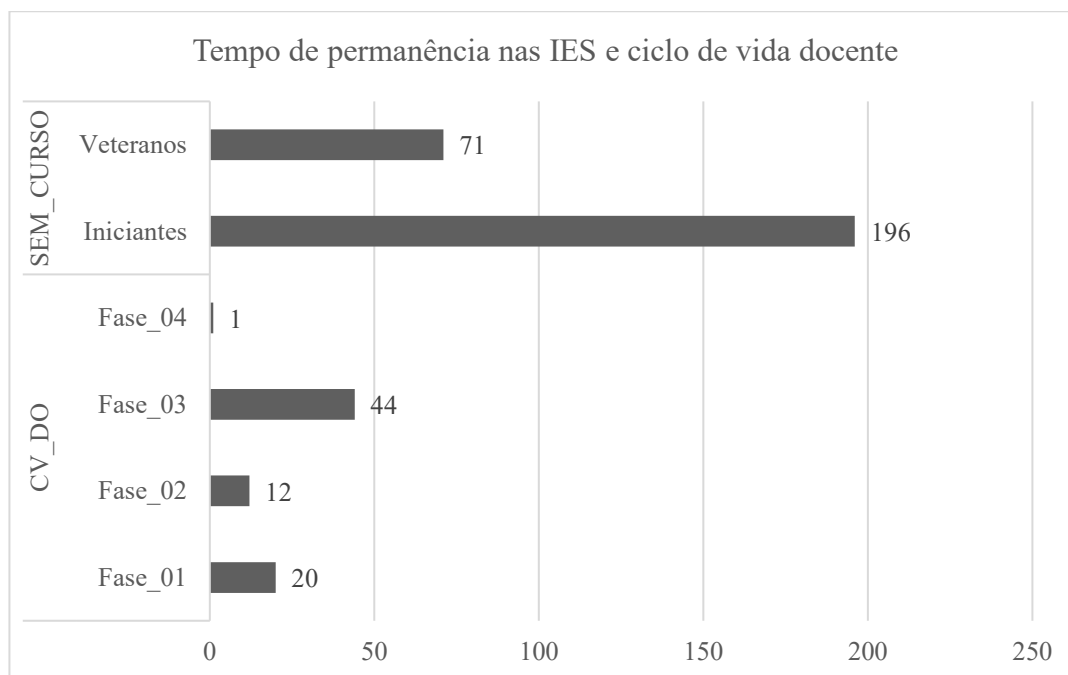
Entre os docentes, 17% declararam-se indiferentes à presença de PcD em suas aulas, o que pode indicar uma neutralidade em relação ao impacto da inclusão em seu ambiente de ensino. Finalmente, 3% dos docentes não souberam responder, indicando uma parcela mínima que talvez não tenha refletido profundamente sobre o tema.

Esses dados evidenciam uma diversidade de sentimentos entre os docentes, variando entre receptividade, preocupação e indiferença, e sugerem que, embora muitos professores acolham a presença de PcD com atitudes positivas, ainda há desafios a serem enfrentados para que todos os docentes se sintam preparados e apoiados na promoção da inclusão em suas salas de aula.

Os sentimentos dos docentes em relação à presença de PcD em sala de aula podem estar associados ao ciclo de vida docente nas IES. É possível inferir que docentes com mais experiência, devido ao maior ciclo de vida, tendem a se sentir privilegiados e confortáveis com a inclusão de PcD, enquanto aqueles com menos experiência podem demonstrar maior abertura e/ou resistência para aprender e aplicar novas metodologias inclusivas. Contudo, em ambos os casos, sentimento de frustração e insegurança podem emergir diante da falta de recursos materiais disponíveis nas IES, como as tecnologias assistivas, necessários para atender às demandas específicas desse público. Conforme Santos e César (2010), muitos professores mantêm uma atitude positiva em relação à inclusão, mas sentem-se despreparados para lidar com a realidade de alunos com deficiência.

Nesse contexto, compreender o tempo de permanência, tanto dos discentes quanto dos docentes nas IES torna-se essencial para analisar como diferentes trajetórias influenciam as percepções, atitudes e práticas em relação à inclusão de PcD no ambiente acadêmico.

Figura 5: Tempo de permanência nas IES e ciclo de vida docente



Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: SEM_CURSO = semestre que frequenta, CV_DO = ciclo de vida docente.

A Figura 5 apresenta o tempo de permanência de discentes nas IES e o ciclo de vida docente, com critérios distintos para cada grupo. Entre os discentes, a classificação é feita em semestres: aqueles entre o 1º e o 5º semestre são considerados “iniciantes”, enquanto aqueles entre o 6º e o 10º semestre são classificados como “veteranos”. Para os docentes, a classificação segue o modelo de fases apresentado por Nagib e Silva (2020): a Fase 01 abrange de 1 a 3 anos de carreira docente; a Fase 02, de 4 a 6 anos; a Fase 03, de 7 a 25 anos; e a Fase 04, de 26 a 35 anos.

Os dados da pesquisa mostram que 73% dos discentes são iniciantes, com até 5 semestres cursados, enquanto 27% são veteranos, com entre 6 e 10 semestres de permanência. Esses resultados indicam que a maioria dos discentes ainda está no início de sua trajetória acadêmica, com uma menor proporção em estágios mais avançados dos estudos.

Entre os docentes, 26% estão na Fase 01, com até 3 anos de carreira, enquanto 16% estão na Fase 02, entre 4 e 6 anos de docência. A Fase 03 concentra a maior proporção de docentes, com 57%, possuindo entre 7 e 25 anos de experiência, o que caracteriza um grupo significativo de profissionais. Por fim, a Fase 04, que corresponde a docentes com 26 a 35 anos de carreira, representa apenas 1% da amostra.

Esses dados apontam para uma predominância de docentes com maior experiência nas IES, contrastando com o perfil dos discentes, majoritariamente iniciantes. A distribuição

evidencia uma estabilidade no corpo docente e uma predominância de estudantes em fases iniciais, indicando diferentes estágios de desenvolvimento acadêmico e profissional dentro das instituições.

A caracterização dos participantes, tanto do Brasil quanto de Moçambique, revela que a inclusão de PcD no ensino superior depende de uma combinação de fatores: conhecimento sobre direitos, experiências prévias, percepção do processo de aprendizagem, adequação de recursos, apoio a políticas de inclusão e sensibilização às diferenças culturais e de gênero. Conforme indicam Borges e Peixoto (2023), Raiva, Mota e Santos (2023), e Shaw (2023) construir uma cultura inclusiva requer ações que transcendam a técnica, promovendo estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade e acolha alunos com diferentes necessidades, de modo a fortalecer a inclusão e a representatividade de PcD no ambiente acadêmico.

4.2 Análises descritivas sobre o perfil de discentes e docentes e as atitudes em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade

4.2.1 Atitudes em Relação à Inclusão de PcD e o Tipo de Experiência com PcD

Conforme discutido anteriormente, os resultados da pesquisa indicam que os participantes apresentaram maior frequência de convivência com PcD em ambientes acadêmicos, profissionais, acadêmico-profissionais e familiares ou pessoais. Esses resultados corroboram com os achados de estudos anteriores (Chahini, 2016; Dias; Gomes; Marques, 2021), reforçando que experiências prévias com PcD podem influenciar as atitudes em relação à inclusão no ensino superior, particularmente em cursos de contabilidade. Os dados da Tabela 9 auxiliam a analisar essa perspectiva.

Tabela 9: Distribuição das Atitudes em Relação à Inclusão de PcD no Ensino Superior, de Acordo com os Tipos de Experiências Vivenciadas com PcD

Tipo de Experiência com PcD	ATITUDES						Total	
	Lev_favorável		Mod_favorável		Alt_favorável			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Acadêmica	43	13%	48	14%	38	11%	129	38%
Profissional	6	2%	9	6%	9	3%	24	10%
Acadêmica e profissional	8	2%	22	6%	17	5%	47	14%
Familiar e/ou pessoal	41	12%	28	8%	25	7%	94	27%
Não tive experiência com PcD	18	5%	17	5%	11	3%	46	13%

Outras	3	1%	0	0%	1	0%	4	1%
Total	119	35%	124	36%	101	29%	344	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: LEV = levemente; MOD = moderadamente; ALT = altamente; N = número de observações.

A análise da Tabela 9 revela uma tendência interessante. Para os participantes com vivências com PcD em ambientes acadêmicos, a maior parte demonstra atitudes moderadamente favoráveis à inclusão de PcD, com 14% do total de participantes. Esse padrão também é observado entre aqueles com experiências em contextos profissionais (6%) e acadêmico-profissionais (6%). Essas vivências nesses ambientes parecem associar-se a atitudes de aceitação moderada, sugerindo uma possível influência do ambiente acadêmico e do mercado de trabalho no desenvolvimento dessas atitudes.

Em contraste, os participantes que relataram contatos com PcD em contextos familiares e/ou pessoais demonstraram, predominantemente, atitudes levemente favoráveis (12%). Esse resultado pode ser interpretado como menos inclusivos. Essas descobertas corroboram com os resultados apresentados por Dias, Gomes e Marques (2021), que indicaram que o grupo outros “amigos, colegas e familiares” apresentou médias mais baixas nas atitudes sociais em relação à inclusão, evidenciando uma postura menos inclusiva.

Por outro lado, aqueles que afirmaram não ter tido experiências com PcD apresentaram atitudes distribuídas de forma menos acentuada entre as categorias, indicando que a ausência de contato direto pode estar relacionada a atitudes menos sensíveis em termos de inclusão. Por fim, a categoria “Outras” representa um percentual insignificante (1%), sem influência expressiva nos resultados gerais.

Esses dados sugerem que o contexto das experiências com PcD pode influenciar as atitudes em relação à inclusão no ensino superior. Contextos acadêmicos e profissionais tendem a gerar atitudes mais favoráveis em comparação com contextos familiares, indicando que a convivência acadêmica pode desempenhar um papel importante na formação de uma visão mais inclusiva (Chahini, 2016; Dias, Gomes, Marques, 2021). A análise das atitudes em relação à inclusão de PcD no ensino superior evidencia impactos diretos no acesso, pertencimento e permanência desses estudantes.

4.2.2 Atitudes em Relação à Inclusão de PcD e Acesso, Pertencimento e Permanência de PcD nas IES

A análise da Tabela 10 revela a percepção de discentes e docentes sobre o acesso, pertencimento e permanência de PcD no ensino superior de Contabilidade, considerando as atitudes em relação à inclusão.

Tabela 10: Atitudes em Relação à Inclusão de PcD e Acesso, Pertencimento e Permanência de PcD nas IES

Acesso e Permanência		Opinião	ATITUDES						Total	
			Lev_favorável		Mod_favorável		Alt_favorável			
			N	%	N	%	N	%	N	%
PERC_COTAS	Promovem Inclusão	85	25%	90	26%	77	22%	252	73%	
	Desconheço assunto	20	6%	11	6%	8	2%	39	14%	
	Não garante Inclusão	14	4%	23	7%	16	5%	53	15%	
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	344	100%	
ACES_COTAS	Está privilegiando	7	2%	7	2%	6	2%	20	6%	
	Não tenho opinião	20	6%	13	4%	9	3%	42	12%	
	É um direito	92	27%	101	29%	85	25%	278	81%	
	É injusto	0	0%	3	1%	1	0%	4	1%	
Total	119	35%	124	36%	101	29%	344	100%		
SALA_AULA	Necessitam maior atenção	101	29%	99	29%	92	27%	292	85%	
	Não sei responder	11	3%	12	3%	7	2%	30	9%	
	Não necessitam atenção	7	2%	13	4%	2	1%	22	6%	
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	344	100%	
APREND	Aprendem Igual	53	15%	52	15%	42	12%	147	43%	
	Não sei responder	12	3%	14	4%	11	3%	37	11%	
	Aprendem diferente	54	16%	58	17%	48	14%	160	47%	
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	344	100%	
PERMANÊNCIA	Não está preparada	30	9%	25	7%	33	10%	88	26%	
	Não tenho opinião	13	4%	11	3%	13	4%	37	11%	
	Estão em processo	15	4%	14	4%	14	4%	43	13%	
	Está parcialmente preparada	35	10%	40	12%	27	8%	102	30%	
	Está preparada	26	8%	34	10%	14	4%	74	22%	
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	344	100%	

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: LEV = levemente; MOD = moderadamente; ALT = altamente; N = número de observações; PERC_COTAS = percepção da política de cotas; ACES_COTAS = acesso de PcD por meio de cotas; SALA_AULA = necessidades em sala de aula; APREND = processo de aprendizagem; PERMANÊNCIA = condições de permanência oferecidas pelas IES.

Quando as percepções de discentes e docentes sobre o acesso, pertencimento e permanência de PcD nas IES são cruzadas com as atitudes em relação à inclusão de PcD no ensino superior, observa-se que as atitudes predominantes são moderadamente favoráveis (36%), tanto para o acesso quanto para a percepção da política de cotas. Isso indica que, embora

haja um entendimento positivo sobre o papel das cotas, ainda persiste uma resistência ou limitação no que diz respeito à inclusão plena e efetiva de PcD nas IES. Essa atitude moderada pode estar associada a barreiras institucionais, culturais e pedagógicas que ainda não foram completamente superadas.

A inclusão de PcD no ensino superior vai além do acesso às instituições, é essencial garantir que os estudantes se sintam acolhidos, especialmente no ambiente de sala de aula. Assim, compreender as percepções de discentes e docentes sobre as **necessidades de atenção adicional** para PcD é fundamental para promover a inclusão. Esse entendimento corrobora os apontamentos de Sassaki (2009) e Santos e Costa (2019), que afirmam que a ausência de atenção individualizada pode resultar em exclusão e baixo rendimento acadêmico, prejudicando o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Entretanto, ao cruzar essas percepções com as atitudes em relação à inclusão de PcD, observa-se que as atitudes predominantes dos respondentes estão agrupadas como moderadamente favoráveis (29%) e levemente favoráveis (29%). Isso sugere que, embora haja consciência das necessidades de PcD, ainda existem limitações na adoção de posturas favoráveis à inclusão. Já entre aqueles que acreditam que PcD não necessitam de maior atenção, observa-se, também, atitudes moderadas, o que evidencia uma possível correlação entre a percepção de menor necessidade de atenção e a falta de maior engajamento inclusivo.

Quando as percepções sobre o **processo de aprendizagem** são cruzadas com as atitudes em relação à inclusão de PcD (Tabela 10), é possível observar que os participantes que acreditam que PcD aprendem de forma diferente apresentam uma distribuição equilibrada nas atitudes levemente favoráveis (16%), moderadamente favoráveis (17%) e altamente favoráveis (14%). Esse padrão sugere que, apesar de reconhecerem a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas, as atitudes desse grupo são, em geral, favoráveis à inclusão, com uma progressão entre os níveis de favorabilidade.

Por outro lado, entre os participantes que acreditam que PcD aprendem de maneira igual aos demais, as atitudes levemente favoráveis (15%) e moderadamente favoráveis (15%) aparecem em proporções muito próximas, com atitudes altamente favoráveis representando apenas 12% da amostra. Esse grupo demonstra atitudes mais contidas em relação à inclusão, possivelmente refletindo uma percepção de que não são necessárias adaptações significativas para atender às demandas educacionais de PcD.

Ainda no contexto do acesso, pertencimento e permanência de PcD no ensino superior, foi investigada a percepção de docentes e discentes sobre a **preparação das IES em termos de infraestrutura física** e condições adequadas para acolher e manter PcD. Os resultados da

Tabela 10 revelam opiniões divergentes, evidenciando que as universidades ainda enfrentam desafios significativos nesse aspecto. Esses achados reforçam as observações de Sassaki (2009), Santos e Costa (2019) e Vieira e Omote (2021), que destacam a necessidade de adaptação do ambiente físico e dos materiais pedagógicos para atender às demandas específicas das PcD.

Ao cruzar essas percepções com as atitudes em relação à inclusão de PcD, observa-se que o grupo que acredita que as IES não estão preparadas apresentou atitudes altamente favoráveis à inclusão (10%). Por outro lado, os que afirmam que as universidades estão em processo de preparação tiveram suas atitudes distribuídas de forma equilibrada entre levemente favoráveis (4%), moderadamente favoráveis (4%) e altamente favoráveis (4%). Por fim, o grupo que considera que as IES estão preparadas demonstrou as atitudes menos favoráveis, o que pode indicar uma percepção de complacência em relação à inclusão de PcD.

Esses achados reforçam a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura física e na criação de ambientes inclusivos nas universidades, conforme apontado por Brunhara et al. (2019). Além disso, a percepção crítica dos docentes sobre a ausência de condições adequadas destaca o papel central dos educadores como agentes de transformação institucional. Ao mesmo tempo, a divisão entre os discentes demonstra a necessidade de promover maior sensibilização e conscientização sobre os desafios enfrentados por PcD e as adaptações necessárias para garantir sua permanência e pertencimento no ensino superior (Raiva; Mota; Santos, 2023).

4.2.3 Atitudes e Percepções de discentes sobre Comportamentos e Tipos de Atendimento de docentes às PcD nas IES

No contexto das percepções dos discentes sobre o atendimento oferecido pelos docentes às PcD nas IES, os dados analisados destacam duas dimensões principais: os comportamentos percebidos no atendimento, e as percepções sobre o tipo de atendimento disponibilizado, como pode ser observado na Tabela 11.

Tabela 11: Percepções de Discentes sobre Comportamentos e Tipos de Atendimento de Docentes às PcD nas IES

Acesso e Permanência		ATITUDES						Total	
		Lev_favorável		Mod_favorável		Alt_favorável			
		N	%	N	%	N	%	N	%
PERC_DI_ATEND	São preconceituosos	2	1%	3	1%	1	0%	6	2%
	Não sei responder	20	7%	20	7%	13	5%	53	20%
	Apresentam indiferença	8	3%	11	4%	8	3%	27	10%

PERC_ATEND_PCD	Se comportam naturalmente	57	21%	54	20%	34	13%	145	54%
	São atenciosos	10	4%	14	5%	12	4%	36	13%
	Total*	97	36%	102	38%	68	25%	267	100%
	Diferente	11	4%	5	2%	5	2%	21	8%
	Não sei responder	19	7%	33	12%	17	6%	69	26%
	Especializado	28	10%	23	9%	8	3%	59	22%
PERC_ATEND_PCD	Igual aos demais	32	12%	33	12%	29	11%	94	35%
	Individualizado	7	3%	8	3%	9	3%	24	9%
	Total*	97	36%	102	38%	68	25%	267	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: LEV = levemente; MOD = moderadamente; ALT = altamente; N = número de observações; PERC_DI_ATEND = Percepção dos discentes sobre comportamento docente em relação à presença de PcD; PERC_ATEND_PCD = Percepção dos discentes sobre atendimento docente a PcD; * perguntas respondidas apenas pelos discentes.

Em relação ao **comportamento docente frente à presença de PcD**, 54% dos discentes percebem que os docentes lidam de maneira natural, sugerindo uma percepção predominantemente positiva quanto à naturalização do atendimento a esse público. Uma parcela menor (13%) acredita que os docentes são atenciosos, enquanto 20% não souberam responder, possivelmente refletindo falta de contato ou conhecimento direto sobre a questão. Por outro lado, 10% apontaram comportamentos indiferentes, e 2% identificaram atitudes preconceituosas.

Quando essas percepções são cruzadas com as atitudes em relação à inclusão de PcD, observa-se que a maior parte daqueles que percebem os docentes como naturais apresentou atitudes levemente favoráveis (21%), enquanto 13% se mostraram altamente favoráveis. Já os que indicaram que o atendimento é indiferente ou preconceituoso tendem a ter atitudes menos inclusivas, com baixos índices de favorabilidade em todas as categorias.

No que tange ao **tipo de atendimento percebido**, 35% acreditam que PcD recebem atendimento igual ao dos demais, enquanto 22% percebem um atendimento especializado, e apenas 9% consideram o atendimento individualizado. Contudo, 26% não souberam responder, sugerindo, novamente, um distanciamento ou desconhecimento sobre as práticas docentes. Apenas 8% apontaram que PcD recebem atendimento diferente, indicando uma percepção de menor adaptação às necessidades específicas.

Ao cruzar essas percepções com as atitudes, observa-se que aqueles que consideram o atendimento igual apresentam atitudes predominantemente moderadas (12%) ou levemente favoráveis (12%). Aqueles que percebem o atendimento como especializado demonstram atitudes levemente favoráveis (10%). Por sua vez, o grupo que percebe o atendimento como diferenciado ou individualizado demonstra atitudes sociais em relação à inclusão distribuídas

de maneira equilibrada em termos de favorabilidade, embora represente um número menor em termos absolutos. Isso sugere que, apesar de reconhecerem esforços na adaptação às necessidades das PcD, esses indivíduos ainda possuem percepções variadas sobre a efetividade dessas práticas, o que pode indicar a existência de desafios na consolidação de uma cultura efetivamente inclusiva dentro das instituições de ensino.

O comportamento docente e o tipo de atendimento oferecido às PcD, na percepção discente, são fatores essenciais para a inclusão no ensino superior de Contabilidade. Estratégias pedagógicas adaptadas, valorização da diversidade e promoção de interações positivas criam um ambiente inclusivo, favorecendo o aprendizado e a permanência dessas pessoas nas instituições de ensino (Vieira; Omote, 2021; Ribas, 2020; Leite; Spinieli, 2023). Por outro lado, atendimentos inadequados podem resultar em exclusão e comprometer a experiência acadêmica (Wellichan; Souza, 2017; Santos et al., 2017). Assim, cabe ao professor ajustar estratégias pedagógicas e materiais para atender às necessidades específicas dos alunos PcD (Vieira; Omote, 2021).

4.2.4 Atitudes e Percepções dos Docentes sobre Atendimento, Sentimento, Avaliação e Metodologia em relação a PcD

Os resultados da Tabela 12 demonstram o comportamento dos docentes em relação ao atendimento oferecido às PcD na IES, evidenciando as práticas adotadas para garantir sua permanência no ambiente acadêmico.

Tabela 12: Percepções dos Docentes sobre Atendimento, Sentimento, Avaliação e Metodologia em relação a PcD

Acesso e Permanência		ATITUDES						Total	
		Lev_favorável		Mod_favorável		Alt_favorável			
		N	%	N	%	N	%	N	%
ATEND_DO	Diferente	6	8%	6	8%	5	6%	17	22%
	Individualizado	9	12%	5	6%	11	14%	25	32%
	Especializado	4	5%	5	6%	10	13%	19	25%
	Igual	3	4%	6	8%	7	9%	16	21%
	Total*	22	29%	22	29%	33	43%	77	100%
SENT_DO	Indiferente	3	4%	8	10%	2	3%	13	17%
	Não sei responder	1	1%	0	0%	1	1%	2	3%
	Preocupado	11	14%	5	6%	8	10%	24	31%
	Bem	5	6%	7	9%	15	19%	27	35%
	Privilegiado	2	3%	2	3%	7	9%	11	14%
	Total*	22	29%	22	29%	33	43%	77	100%
AVALIAÇÃO	Avalia com menos rigor	1	1%	1	1%	4	5%	6	8%

	Avalia da mesma forma	7	9%	6	8%	16	21%	29	38%
	Avalia respeitando	14	18%	15	19%	13	17%	42	55%
	Total*	22	29%	22	29%	33	43%	77	100%
METOD	Não atendem	1	1%	3	4%	3	4%	7	9%
	Não sei responder	3	4%	2	3%	4	5%	9	12%
	Precisam ser revistas	12	16%	10	13%	14	18%	36	47%
	Atendem	6	8%	7	9%	12	16%	25	32%
	Total*	22	29%	22	29%	33	43%	77	100%

Fonte: dados da pesquisa

Nota: LEV = levemente; MOD = moderadamente; ALT = altamente; N = número de observações; ATEND_DO = atendimento dispensado a PcD pelo docente; SENT_DO = sentimento docente; METOD = metodologia; * perguntas respondidas apenas pelos docentes.

Foram analisados quatro **tipos de atendimento**: Diferente, Individualizado, Especializado e Igual. Os dados indicam uma predominância do atendimento individualizado, com 32%, seguido pelo atendimento especializado, com 25%. Os demais estilos, diferente e igual, apresentaram percentuais próximos, correspondendo a 22% e 21% respectivamente.

A análise geral indica que 43% dos docentes têm atitudes altamente favoráveis em relação ao atendimento de PcD, enquanto 29% apresentam atitudes moderadamente favoráveis e 29% levemente favoráveis.

Esses dados indicam que os atendimentos individualizado e especializado estão mais associados a atitudes positivas, evidenciando a percepção dos docentes sobre a relevância de estratégias direcionadas para promover a inclusão. Esse resultado reforça as observações de Marcelino e Acosta (2021a, 2021b), que destacam a importância de práticas adaptadas às necessidades específicas das PcD no ambiente acadêmico. Além disso, a oferta de Atendimento Educacional Especializado é essencial para complementar o ensino regular e garantir que as necessidades específicas dos alunos com deficiência sejam atendidas de forma adequada, conforme ressaltam Costa e Naves (2020) e Allgaier (2023). Adicionalmente, esse atendimento é garantido por lei no Brasil e respaldado por tratados internacionais ratificados tanto pelo Brasil quanto por Moçambique. Isso reforça a obrigação dos Estados em assegurar políticas educacionais inclusivas, alinhadas aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Por outro lado, os atendimentos diferentes e iguais tendem a gerar uma resposta mais moderada entre os participantes, o que sugere uma visão mais equilibrada e menos específica sobre essas abordagens.

Assim, os resultados reforçam a necessidade de investir em práticas de atendimento individualizado e especializado, como o uso de métodos visuais e o avanço na pedagogia visual voltada para Surdos, textos em braile para cegos, ampliação de fontes para pessoas com baixa visão, além da disponibilização de computadores para alunos com restrições motoras nas mãos,

são fundamentais para assegurar um aprendizado inclusivo e acessível. Além disso, o uso de recursos como desenhos, fotos, textos gravados e outras tecnologias assistivas contribui para a adaptação do ensino, tornando-o mais equitativo. Essas ações são essenciais para promover uma educação que não apenas garanta o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico das PcD, exigindo um compromisso institucional contínuo com a acessibilidade e a diversidade no ensino superior. Destaca-se, também, a importância do desenvolvimento de adaptações comunicativas, incluindo a tradução do vocabulário pedagógico básico da contabilidade para Libras, conforme apontam Marcelino e Acosta (2021a, 2021b) e Sasaki (2009). Essas iniciativas são fundamentais para promover uma adaptação adequada às necessidades das PcD, incentivando atitudes mais favoráveis e inclusivas por parte dos docentes nas IES.

É essencial destacar que a atenção individualizada não significa tratar a PcD de forma diferente dos demais, mas sim oferecer as condições e os recursos necessários para que ele possa participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, a variável **sentimentos dos docentes** em relação à presença de PcD em sala de aula foi avaliada. Observa-se que, assim como no atendimento dispensado, as atitudes dos docentes foram altamente favoráveis à inclusão de PcD. Destacaram-se os docentes que se sentem bem com a presença de PcD em sala de aula, com atitudes altamente favoráveis (19%), seguidos pelos que se sentem preocupados, com atitudes levemente favoráveis (14%), e pelos que se sentem privilegiados, com atitudes altamente favoráveis (9%).

Os docentes que se sentem indiferentes demonstraram atitudes moderadas com cerca de 10% de representação e por fim os docentes que não souberam responder a essa questão tiveram porcentagens irrelevantes. Esses resultados sugerem que os docentes que se sentem bem e privilegiados apresentam atitudes mais favoráveis em relação à inclusão, possivelmente devido a vivências e contatos prévios com PcD, bem como à disponibilização de recursos adequados. Essa tendência está alinhada com as observações de Poker, Valentim e Garla (2018) e Santos e Costa (2019), que destacam que esses docentes expressam maior interesse em auxiliar e garantir a inclusão.

Por outro lado, os docentes que demonstram preocupação tendem a exibir atitudes menos favoráveis, o que pode ser atribuído à insuficiência de recursos especializados nas IES, como evidenciado na Tabela 7, além da resistência em aprender e lidar com situações inclusivas. Conforme Poker, Valentim e Garla (2018), essa resistência está frequentemente associada à necessidade de mudança de postura e à aprendizagem de novas estratégias pedagógicas, desafios que podem gerar insegurança ou hesitação por parte de alguns

professores. Esses fatores ressaltam a importância de capacitação e suporte contínuo para superar barreiras e promover uma inclusão efetiva.

Essa percepção também pode refletir a falta de preparação docente, como apontado por Santos e Cesar (2010) e Santos et al. (2017), que destacam que os professores revelam preocupações sobre sua própria preparação. Além disso, os dados apresentados na Tabela 6 reforçam que as condições de permanência dos alunos com deficiência não estão adequadamente estruturadas, ou, no máximo, estão parcialmente preparadas. Esse cenário corrobora com as observações de Borges e Peixoto (2023) e Leon-Larios et al. (2024), que apontam a precariedade de recursos como uma barreira significativa para a inclusão efetiva nas IES.

Em relação à variável **processo de avaliação**, os docentes tinham três opções de resposta de avaliação para os estudantes com deficiência: avaliar com menos rigor em relação aos demais alunos, avaliar da mesma forma que outros estudantes e avaliar respeitando a condição das PcD. Os resultados indicam que as opiniões se dividiram entre avaliar da mesma forma (38%) e avaliar respeitando a condição (55%). Ao relacionar essa variável com o conhecimento dos direitos das PcD (Figura 2), pode-se sugerir que os respondentes que defendem uma avaliação igual para todos possivelmente revelam um desconhecimento sobre os princípios da inclusão.

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

Por outro lado, o grupo que avalia respeitando a condição apresentou uma distribuição relativamente equilibrada entre os níveis de favorabilidade. Destacou-se a atitude moderada, com 19%, seguida pela atitude levemente favorável, com 18%, e, por fim, pela atitude altamente favorável, com 17%. Isso pode ser explicado pelo fato de muitos dos participantes conhecerem pouco os direitos das PcD, como ilustrado na Figura 2. Além disso, percebe-se que os docentes também têm opiniões divididas quanto à forma ou processo de aprendizagem desses estudantes, conforme mostrado na Tabela 5, o que pode ter influenciado suas atitudes em relação às PcD.

Uma das estratégias destacadas pela literatura para garantir essa inclusão é a adaptação das avaliações às necessidades específicas de cada aluno. Isso inclui oferecer tempo adicional,

recursos de acessibilidade, diferentes formatos de resposta e avaliações adaptadas, conforme defendido por Carvalho (2015), Pereira et al. (2016), Wellichan e Souza (2017), e Leite e Spinieli (2023). Essas práticas são fundamentais para promover equidade no processo de avaliação e garantir que as PcD tenham condições adequadas para demonstrar seu aprendizado.

Esses resultados sugerem que uma maior conscientização sobre os direitos das PcD e melhores recursos e condições nas instituições de ensino podem contribuir para atitudes mais inclusivas por parte dos docentes.

Após analisar as percepções dos docentes em relação ao processo de avaliação, observou-se que, de modo geral, suas atitudes foram altamente favoráveis. Isso permitiu questionar se as **metodologias** aplicadas em sala de aula atendem às necessidades das PcD. A maioria dos docentes afirmou que as metodologias precisam ser revistas, enquanto outro grupo disse que elas atendem às necessidades das PcD. Isso demonstra que as IES nas quais esses docentes trabalham e nos respectivos cursos podem possuir metodologias específicas para esse grupo de estudantes, mas a maioria dos docentes acredita que precisam ser ajustadas.

Ao cruzar essas percepções com as atitudes em relação à inclusão, observa-se que o grupo que acredita na necessidade de revisão das metodologias possui, em sua maioria, atitudes altamente favoráveis em relação à inclusão. No entanto, as atitudes levemente favoráveis e moderadamente favoráveis também estão bem representadas. O mesmo padrão é observado no grupo que acredita que as metodologias atendem às necessidades das PcD. Isso pode estar relacionado à necessidade de recursos específicos para as PcD percebida pelos docentes. De acordo com a Tabela 7, 92% dos docentes entendem que as PcD precisam de recursos que auxiliem, como “tecnologias assistivas”, no processo de pertencimento e permanência dentro das IES.

Conforme destacado em outros estudos, é essencial desenvolver planos de ensino individualizados que considerem as necessidades específicas, o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada aluno, isso leva à constatação de que a avaliação também deve considerar a condição da PcD. Além disso, a utilização de tecnologias assistivas, como *softwares* de leitura de tela, sintetizadores de voz, ampliação de tela, intérpretes, textos em braille e entre outros, também desempenham um papel importante nesse processo (Resende; Vital, 2008; Sassaki, 2009; Pereira et al., 2016). Essas estratégias não apenas promovem a inclusão, mas também garantem que as PcD tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

Esses dados ressaltam a necessidade de revisar e ajustar as metodologias de ensino para atender de forma mais eficaz às necessidades das PcD. Além disso, destacam a importância

de investir em recursos específicos que promovam sua inclusão e permanência nas IES. Como indicado por Santos e Costa (2019), é imprescindível repensar as metodologias de ensino de contabilidade, considerando a perspectiva da inclusão de alunos com surdez (e com outros tipos de deficiências), a fim de garantir um ambiente educacional mais acessível e inclusivo.

4.2.5 Atitudes em Relação à Inclusão de PcD e Características Demográficas

Como demonstrado na literatura (Chahini, 2016; Brunhara et al., 2019; Dias, Gomes, Marques, 2021), não basta apenas estudar as atitudes em relação à inclusão de PcD, é igualmente fundamental analisar as características dos indivíduos que possuem vivências no ambiente acadêmico e em outros contextos. Esse enfoque permite compreender se tais características exercem alguma influência em suas atitudes. Nesse sentido, apresenta-se a Tabela 13.

Tabela 13: Características demográficas dos discentes e docentes e suas atitudes em relação à inclusão de PcD

Características Demográficas		ATITUDES						Total	
		Lev_favorável		Mod_favorável		Alt_favorável			
		N	%	N	%	N	%	N	%
GÊNERO	Masculino	70	20%	57	17%	50	15%	177	51%
	Feminino	46	13%	64	19%	48	14%	158	46%
	Prefiro não responder	3	1%	3	1%	3	1%	9	3%
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	344	100%
CAT_IDADE	Até 20	27	8%	33	10%	13	4%	73	21%
	De 21 a 30	66	19%	55	16%	41	12%	162	47%
	De 31 a 40	13	4%	23	7%	21	6%	57	17%
	Acima de 41	13	4%	13	4%	26	8%	52	15%
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	344	100%
TRAB_DI	Sim	50	19%	60	22%	28	10%	138	52%
	Não	47	18%	42	16%	40	15%	129	48%
	Total*	97	36%	102	38%	68	25%	267	100%
SEM_CURSO	Iniciantes	69	26%	80	30%	47	18%	196	73%
	Veteranos	28	10%	22	8%	21	8%	71	27%
	Total*	97	36%	102	38%	68	25%	267	100%
EXTRA_CURR	Empresa júnior	3	1%	2	1%	2	1%	7	3%
	Estágio	19	7%	23	9%	9	3%	51	19%
	Atividade de extensão	14	5%	19	7%	11	4%	44	16%
	Monitoria	2	1%	2	1%	1	0%	5	2%
	PET	1	0%	0	0%	2	1%	3	1%
	Iniciação Científica	16	6%	8	3%	6	2%	30	11%
	Não participei	38	14%	46	17%	28	10%	112	42%
	Outras	4	1%	2	1%	9	3%	15	6%

Total*		97	36%	102	38%	68	25%	267	100%
PAÍS	Brasil	38	11%	57	17%	46	13%	141	41%
	Moçambique	81	24%	67	19%	55	16%	203	59%
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	344	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: LEV = levemente; MOD = moderadamente; ALT = altamente; N = número de observações; CAT_IDADE = idade em faixa etária; TRAB_DI = atuação profissional do discente; SEM_CURSO semestre que frequenta; * perguntas respondidas apenas pelos discentes; EXTRA_CURR = atividades extracurriculares.

Ao cruzar a variável **gênero** com as atitudes, observa-se que, no âmbito geral, a maior parte dos participantes apresentou atitudes moderadamente favoráveis (36%), seguidas pelas levemente favoráveis (35%) e altamente favoráveis (29%). Entretanto, há diferenças significativas entre os gêneros.

Os dados mostram que os homens, que compõem a maior parte da amostra, apresentaram maior proporção de atitudes levemente favoráveis (20%) e moderadamente favoráveis (17%), enquanto as atitudes altamente favoráveis foram menos frequentes (15%). Esse padrão sugere atitudes menos inclusivas em relação às PcD por parte do gênero masculino. Em contrapartida, entre as mulheres, observou-se uma maior incidência de atitudes moderadamente favoráveis (19%) e altamente favoráveis (14%), evidenciando um padrão mais inclusivo entre o gênero feminino. Esses achados corroboram as observações de Brunhara et al. (2019), que indicam maior inclinação do gênero feminino para atitudes inclusivas, e de Vieira e Omote (2021), que destaca a tendência de professoras serem mais receptivas à inclusão. No entanto, é importante ressaltar que a relação entre gênero e atitudes em relação à inclusão é complexa e pode variar conforme o contexto da pesquisa, incluindo fatores como o tipo de amostra, a metodologia utilizada e as variáveis analisadas (Omote, 2016; Vieira e Omote, 2021).

Além disso, os resultados sugerem que as atitudes moderadas, em contraste com as altamente inclusivas, podem ser influenciadas por fatores como baixa sensibilização ou desconhecimento sobre os direitos das PcD. Esse fenômeno foi mais observado entre os homens e reforçado pelos relatos de docentes que indicam a ausência de orientações específicas dos coordenadores sobre inclusão.

Essa lacuna evidencia a necessidade de ações educativas e iniciativas de conscientização direcionadas, especialmente aos grupos menos sensibilizados. Conforme apontado por Costa e Naves (2020), tais ações são relevantes para estimular atitudes mais inclusivas no ambiente acadêmico e social, promovendo a construção de um espaço mais equitativo e acessível às PcD.

Na sequência, foi analisada a **variável idade**, a qual foi segmentada em quatro categorias distintas. De forma geral, observa-se que uma parcela significativa da amostra

apresentou atitudes moderadas em relação à inclusão de PcD. No entanto, os indivíduos com idade acima de 41 anos demonstraram atitudes mais favoráveis à inclusão. Esse resultado pode ser atribuído, em parte, ao maior tempo de permanência nas IES e ao ciclo de vida docente.

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

A análise da variável **semestre** revela que a maior parte da amostra é composta por estudantes iniciantes na jornada acadêmica, especificamente aqueles que estão entre o 1º e o 5º semestre, correspondendo a aproximadamente 73% da amostra total dos discentes. Esses estudantes, de maneira geral, demonstraram atitudes moderadamente favoráveis em relação à inclusão de PcD, representando 38% da amostra. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de que muitos desses participantes possuem algum tipo de contato ou vivência com PcD, seja em contextos acadêmicos, profissionais ou familiares, o que pode ter influenciado em suas percepções.

Por outro lado, os estudantes veteranos, ou seja, aqueles nos semestres mais avançados, surpreendentemente demonstraram, em sua maioria, atitudes levemente favoráveis em relação à inclusão de PcD. Esse achado contrasta com a análise cruzada entre idade e atitudes, que revelou que respondentes mais velhos, em geral, apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão, corroborando os resultados de Dias, Gomes e Marques (2021). Esses autores destacaram que os alunos iniciantes apresentaram médias e medianas superiores às do grupo de concluintes, indicando atitudes sociais mais favoráveis à inclusão entre os primeiros.

Essa discrepância sugere que fatores além da experiência acadêmica podem estar influenciando as atitudes dos estudantes veteranos. Por exemplo, o nível e a qualidade do contato que esses estudantes tiveram com PcD, embora potencialmente significativos, não foram o foco específico desta pesquisa. Esses resultados apontam para a importância de aprofundar a investigação sobre as experiências e os contextos vivenciados pelos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica. Esse aprofundamento poderia ajudar a compreender melhor os fatores que contribuem para o desenvolvimento de atitudes mais inclusivas em relação às PcD, particularmente entre os estudantes veteranos. Além disso, reforça a necessidade de ações

institucionais que promovam o contato positivo e reflexões sobre a inclusão de PcD ao longo de todo o percurso acadêmico. Essas ações incluem palestras, seminários, oficinas e campanhas sobre acessibilidade, além da criação de programas de tutoria e monitoria especializada. Também é essencial garantir infraestrutura acessível, espaços de escuta para estudantes com deficiência e a inserção de conteúdos sobre inclusão, diversidade e acessibilidade nos currículos. Dessa forma, a conscientização e a reflexão crítica entre os estudantes são fortalecidas, promovendo um ambiente acadêmico mais inclusivo.

Embora a literatura não estabeleça uma relação direta entre o semestre específico e as atitudes sobre a inclusão, observa-se que a experiência ao longo da formação (seja docente ou discente) e a exposição a conteúdos relacionados à inclusão influenciam positivamente as atitudes em relação à inclusão (Omote; Pereira Junior, 2011; Omote, 2016; Dias; Gomes; Marques, 2021).

A análise da variável **atuação profissional do discente “trabalho”** investigou se a experiência profissional dos discentes influenciaria suas atitudes em relação à inclusão de PcD. A amostra revelou que 52% dos discentes afirmaram estar empregados, enquanto 48% responderam não estarem inseridos no mercado de trabalho.

Os resultados indicam que os discentes que trabalham demonstraram, em sua maioria, atitudes moderadamente favoráveis (22%) em relação à inclusão de PcD. Esse grupo também apresentou uma menor proporção de atitudes altamente favoráveis (10%) em comparação às atitudes levemente favoráveis (19%). Esses dados sugerem que, apesar de terem contato com PcD em ambientes profissionais, outros fatores podem estar influenciando as atitudes inclusivas.

Não obstante, os discentes que não trabalham apresentaram uma proporção maior de atitudes levemente favoráveis (19%), indicando um nível de inclusão relativamente inferior. Contudo, o grupo “não trabalha” também mostrou representatividade em atitudes altamente favoráveis (15%), apontando para uma possível polarização entre os respondentes.

Esses achados reforçam a hipótese de que vivências profissionais podem desempenhar um papel relevante no desenvolvimento de atitudes inclusivas, ainda que não sejam o único fator determinante. A qualidade e a profundidade das experiências profissionais parecem ser aspectos essenciais a serem explorados em estudos futuros.

A análise dos dados sobre **atividades extracurriculares** e suas associações com as atitudes em relação à inclusão de PcD revela padrões importantes. A maior parte dos discentes que demonstraram atitudes levemente favoráveis (14%) ou moderadamente favoráveis (17%) são aqueles que não participam de atividades extracurriculares, totalizando 42% do grupo. Essa

tendência pode indicar que a ausência de envolvimento em atividades pode limitar a exposição a contextos inclusivos, resultando em atitudes menos engajadas.

Por outro lado, estudantes envolvidos em estágios (19%) e atividades de extensão (16%) representam os grupos com maior percentual de participação, sendo que ambos mostraram atitudes predominantemente moderadamente favoráveis (9% e 7%, respectivamente). Isso sugere que essas atividades promovem experiências que podem sensibilizar os indivíduos em relação à inclusão.

Embora menos frequentes, atividades como monitoria, participação em empresas juniores, PET e iniciação científica também demonstram impacto positivo, com proporções mais equilibradas de atitudes levemente, moderadamente e altamente favoráveis. Essas atividades tendem a proporcionar interações mais diversificadas, contribuindo para a formação de atitudes mais inclusivas.

A análise da variável **país** procurou identificar as atitudes dos respondentes em relação à inclusão de PcD nos dois contextos em que a pesquisa foi realizada: Brasil e Moçambique. A maioria dos participantes é moçambicana, representando 59% da amostra, enquanto os brasileiros correspondem a 41%.

Entre os brasileiros, observou-se que as atitudes predominantes foram moderadamente favoráveis (17%), seguidas de atitudes altamente favoráveis (13%). Esses dados indicam que, no Brasil, as atitudes em relação à inclusão de PcD foram mais favoráveis. Tal resultado pode ser atribuído à presença de regulamentações que promovem a inclusão nas IES, como descrito no Quadro 2, além de maior orientação dos coordenadores acadêmicos aos docentes sobre práticas inclusivas.

Em contrapartida, os participantes moçambicanos apresentaram uma maior proporção de atitudes levemente favoráveis (24%), seguidas de atitudes moderadamente favoráveis (19%) e, por último, altamente favoráveis (16%). Esses resultados refletem um cenário menos favorável à inclusão em Moçambique, o que pode estar relacionado à ausência de regulamentações e orientações específicas sobre inclusão. Apesar da existência de alguns artigos em leis e decretos que tratam da questão, eles não possuem o mesmo alcance ou aplicabilidade das leis brasileiras.

Outro fator relevante é a disponibilidade de recursos para atender PcD nas IES moçambicanas. Conforme apontado na Tabela 7, 41% dos respondentes moçambicanos classificaram os recursos como regulares, precários ou inexistentes, evidenciando uma lacuna significativa na infraestrutura e apoio necessários para promover a inclusão.

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

Essas questões estão alinhadas com o que Carvalho (2015), Costa e Naves (2020) e Allgaier (2023) apontam sobre a influência de políticas públicas, legislação, cultura e educação no processo de inclusão de PcD. A inclusão é, portanto, um reflexo de fatores estruturais e culturais que variam entre os países, sendo necessária uma abordagem multidimensional. Como defendem Costa e Naves (2020), a construção de uma sociedade inclusiva está intrinsecamente ligada ao respeito pelos valores sociais, culturais e humanos, promovendo a inclusão como um direito fundamental dos seres humanos e um pilar da cidadania.

4.2.6 Atitudes em Relação à Inclusão de PcD e Características laborais dos docentes

A Tabela 14 apresenta as características laborais dos docentes, buscando compreender se o **vínculo empregatício** influencia suas atitudes em relação à inclusão de PcD. A maior representatividade na amostra está entre os professores efetivos, com 77%, seguidos pelos professores contratados (16%). As categorias “professor substituto” e “outros” apresentaram baixa representatividade, com 7% e 3%, respectivamente.

Tabela 14: Características laborais dos docentes e suas atitudes em relação à inclusão de PcD

Características Laborais		ATITUDES						Total	
		Lev_favorável		Mod_favorável		Alt_favorável			
		N	%	N	%	N	%	N	%
VÍNCULO_DO	Outros	0	0%	1	1%	1	1%	2	3%
	Professor substituto	0	0%	3	6%	1	1%	4	7%
	Professor contratado	4	5%	1	1%	7	9%	12	16%
	Professor efetivo	18	23%	17	22%	24	31%	59	77%
	Total*	22	29%	22	29%	33	43%	77	100%
REG_TRAB	Dedicação exclusiva	16	21%	14	18%	23	30%	53	69%
	40 horas	1	1%	3	4%	4	5%	8	10%
	20 horas	3	4%	2	6%	4	5%	9	15%
	Outros	2	3%	3	4%	2	3%	7	9%
	Total*	22	29%	22	29%	33	43%	77	100%
CV DO	Fase 01	6	8%	8	10%	6	8%	20	26%

	Fase_02	2	3%	5	6%	5	6%	12	16%
	Fase_03	14	18%	9	6%	21	27%	44	51%
	Fase_04	0	0%	0	0%	1	1%	1	1%
	Total*	22	29%	22	29%	33	43%	77	100%
FORM	Sim	9	12%	18	23%	23	30%	50	65%
	Não	13	17%	4	5%	10	13%	27	35%
	Total*	22	29%	22	29%	33	43%	77	100%
TRAB_DO	Sim	5	6%	7	9%	20	26%	32	42%
	Não	17	22%	15	19%	13	17%	45	58%
	Total*	22	29%	22	29%	33	43%	77	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: LEV = levemente; MOD = moderadamente; ALT = altamente; N = número de observações; VÍNCULO_DO = vínculo institucional docente; REG_TRAB = regime de trabalho; CV_DO = ciclo de vida docente; FORM = formação; * perguntas respondidas apenas pelos docentes; TRAB_DO = atuação profissional paralela à docência.

Ao cruzar essas informações com as atitudes em relação à inclusão, nota-se que os professores efetivos são o grupo que mais demonstrou atitudes altamente favoráveis (31%), seguidos pelos professores contratados (9%). Esses resultados sugerem que os professores efetivos e contratados têm atitudes mais inclusivas em relação à PcD. Essa tendência pode estar relacionada às vivências acadêmicas e profissionais desses grupos, que representam, respectivamente, 52% e 45% da amostra docente, conforme observado nos dados complementares (Tabela 3). Além disso, essa postura pode refletir o entendimento da necessidade de oferecer maior atenção às PcD em sala de aula, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às suas especificidades.

Por outro lado, os professores substitutos e as categorias enquadradas em “outros” demonstraram atitudes menos expressivas em termos de favorabilidade, com apenas 1% apresentando atitudes moderadas e altamente favoráveis.

Esses achados apontam para a relevância das experiências acumuladas pelos professores efetivos e contratados, que, por sua maior inserção e estabilidade no ambiente acadêmico, podem ter mais oportunidades de vivenciar situações que fomentem uma postura mais inclusiva.

Os resultados indicam que o **regime de trabalho** dos docentes pode estar relacionado com suas atitudes em relação à inclusão de PcD nas IES. A maior parte dos professores, equivalente a 69% da amostra, trabalha em regime de dedicação exclusiva. Este grupo apresentou atitudes mais favoráveis à inclusão, o que pode ser explicado pela possibilidade de melhor organização do tempo e maior envolvimento em estratégias pedagógicas, como a adoção de metodologias ativas que favoreçam a inclusão.

Os docentes com regime de 40 horas correspondem a 10% dos participantes e demonstraram atitudes positivas em relação à inclusão, embora em proporção menor, se comparada aos de dedicação exclusiva. Os docentes com regime de 20 horas representam 15% da amostra e, em sua maioria, apresentaram atitudes moderadas quanto à inclusão de PcD.

De maneira geral, os dados sugerem que os regimes de trabalho mais integrados ao ambiente institucional, como dedicação exclusiva e 40 horas, favorecem atitudes mais inclusivas entre os docentes, enquanto regimes com menor carga horária, como 20 horas, tendem a apresentar atitudes moderadas em relação à inclusão. Isso destaca a importância do vínculo institucional e da carga horária na promoção de práticas mais inclusivas nas IES.

Os resultados indicam que o **ciclo de vida docente** (CV_DO) é uma variável relevante para compreender como o tempo de atuação como docente influencia as atitudes em relação à inclusão de PcD. A Fase 3, que corresponde a docentes com tempo de atuação entre 7 e 25 anos na docência, é a mais representativa, abrangendo 51% da amostra. Esse grupo demonstrou atitudes altamente favoráveis à inclusão, sugerindo que maior experiência contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas e maior sensibilidade às necessidades das PcD.

Na sequência, destacam-se os docentes da Fase 1, com até 3 anos de carreira, que representam 26% da amostra. A presença significativa desse grupo pode indicar que as IES estão incentivando a entrada de professores jovens na profissão. No entanto, suas atitudes em relação à inclusão de PcD foram moderadas, o que pode ser atribuído à falta de experiências significativas com PcD, devido ao pouco tempo na docência.

A Fase 2, composta por docentes com 4 a 6 anos de carreira, representa 16% da amostra. Suas atitudes ficaram divididas entre moderadas e altamente favoráveis à inclusão, indicando que, mesmo com uma experiência intermediária, os professores demonstram maior conscientização e engajamento com a inclusão. Por fim, a Fase 4, que corresponde a docentes com mais de 25 anos de atuação, representa apenas 1% da amostra. Essa baixa representatividade limita as inferências sobre este grupo.

De forma geral, os dados sugerem que tanto docentes com maior experiência (Fase 3) quanto aqueles com menos tempo na IES (Fases 1 e 2) apresentam atitudes inclusivas, ainda que em diferentes níveis. Isso evidencia a importância do ciclo de vida docente e das experiências acumuladas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

A variável **formação** (FORM) foi avaliada considerando cursos pedagógicos voltados para a inclusão de PcD com carga horária mínima de 8 horas. Os resultados indicam que 65% da amostra já participou de algum tipo de formação voltada para a inclusão, enquanto 35% não tiveram essa experiência. Esse dado reflete um cenário positivo, no qual a maioria dos docentes

demonstra maior predisposição para atitudes favoráveis à inclusão, especialmente quando a formação continuada é incentivada.

Ao relacionar essa variável com as atitudes dos docentes, observa-se que aqueles que participaram de formações específicas para inclusão de PcD apresentam, em sua maioria, atitudes altamente favoráveis. Esse resultado sugere que a formação continuada e os programas de treinamento desempenham um papel fundamental na conscientização e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas. Essa descoberta corrobora estudos como o de Omote et al. (2005), que destacam que as atitudes sociais de futuros professores do Ensino Fundamental em relação à inclusão se tornaram mais favoráveis após intervenções formativas. Além disso, a literatura enfatiza que a formação, quando aliada a outras variáveis, como o contato direto com PcD, a adoção de metodologias inclusivas e a inclusão da temática no currículo, pode influenciar positivamente as atitudes em relação à inclusão. Essas relações são amplamente discutidas em estudos como os de Omote e Pereira Júnior (2011), Omote (2016), Poker, Valentim e Garla (2018) e Vieira e Omote (2021), que destacam a importância de ações integradas para promover práticas inclusivas mais efetivas no ambiente educacional.

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

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

Entre as medidas essenciais estão adaptações curriculares, tecnologias assistivas, núcleos de acessibilidade, capacitação docente e infraestrutura acessível. Além disso, a participação ativa dos estudantes com deficiência nas decisões institucionais é essencial para garantir que suas necessidades sejam atendidas. Como apontam Omote et al. (2005), Nabuco (2010), Carvalho (2015) e Leite e Spinieli (2023), a inclusão deve ir além do acesso, promovendo um ambiente educacional adaptado e acolhedor.

No que se refere à **atuação profissional paralela à docência**, os resultados indicam que a maioria dos docentes, cerca de 58% da amostra, não possui vínculos empregatícios além da atividade docente. Por outro lado, aproximadamente 42% dos docentes apresentam algum tipo de vínculo empregatício paralelo à docência.

Ao analisar essas informações em relação às atitudes sobre a inclusão PcD, observa-se que os docentes com atividades profissionais paralelas demonstram, predominantemente, atitudes altamente favoráveis à inclusão de PcD. Em contrapartida, a maioria dos docentes sem vínculos paralelos à docência apresenta atitudes levemente favoráveis.

Esses achados sugerem que docentes com experiências profissionais paralelas podem ser mais favoráveis à inclusão de PcD em comparação com aqueles que não possuem tais vínculos. Uma possível explicação para esse comportamento é que a vivência no mercado de trabalho, fora do ambiente acadêmico, proporciona maior contato com PcD em contextos variados, o que pode influenciar positivamente suas atitudes e perspectivas sobre inclusão.

4.2.7 Atitudes de discentes e docentes frente à inclusão de PcD

A Tabela 15 apresenta dados comparativos sobre as atitudes sociais em relação à inclusão de PcD entre **discentes e docentes** de cursos de graduação em Contabilidade no Brasil e em Moçambique, considerando os aspectos do modelo social da deficiência. Esse modelo enfatiza que a deficiência é resultado das barreiras sociais, estruturais e atitudinais que impedem a plena participação das PcD na sociedade (UPIAS, 1976).

Tabela 15: Atitudes de discentes e docentes frente à inclusão de PcD

Opinião		ATITUDES						Total	
		Lev_favorável		Mod_favorável		Alt_favorável			
		N	%	N	%	N	%	N	%
GRUPO	Discente	97	36%	102	38%	68	25%	267	78%
	Docente	22	29%	22	29%	33	43%	77	22%
	Total	119	35%	124	36%	101	29%	344	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: LEV = levemente; MOD = moderadamente; ALT = altamente; N = número de observações.

Na análise por grupos (Tabela 15), observa-se que os discentes representam 78% da amostra, enquanto os docentes correspondem a 22%. Entre os discentes, as atitudes mais comuns são moderadamente favoráveis (38%), seguidas por levemente favoráveis (36%). Esse padrão pode ser atribuído à maior proporção de respondentes moçambicanos nesse grupo,

sugerindo que os discentes apresentam atitudes menos favoráveis à inclusão. Essa tendência pode estar relacionada ao menor tempo de formação, à falta de conhecimento sobre os direitos das PcD e à ausência de experiências prévias com esse público.

Por outro lado, os docentes demonstram, em sua maioria, atitudes altamente favoráveis (43%) à inclusão de PcD. Essa tendência pode estar relacionada ao maior nível de formação pedagógica voltada à inclusão, ao tempo de carreira e a outras variáveis laborais que contribuem para maior conscientização e práticas inclusivas. Quando cruzamos essa informação com a origem dos participantes, os docentes moçambicanos são os que mais contribuem para atitudes altamente favoráveis, ao contrário dos discentes, onde a proporção é menor.

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

4.3 Relação dos resultados com o Modelo Social da Deficiência

Os resultados da pesquisa demonstram que as barreiras estruturais e ambientais permanecem como desafios, tanto no Brasil quanto em Moçambique, conforme apontado pelos respondentes. Esses achados estão alinhados com as proposições do Modelo Social da Deficiência (MSD), que destaca que as barreiras não são naturais, mas construções sociais que refletem a falta de consideração pelas necessidades das PcD (Caiado, 2009; Ribas, 2020). Segundo Diniz (2012) e Pereira e Albuquerque (2017), a responsabilidade pela remoção dessas barreiras é coletiva e requer uma mudança de paradigma que situe a acessibilidade e a inclusão como valores centrais.

O Desenho Universal, discutido por Resende e Vital (2008) e Sasaki (2009), emerge como um princípio essencial para que as IES possam se alinhar ao MSD. No entanto, os resultados indicam que, mesmo com as diretrizes internacionais da ONU e os pressupostos do Desenho Universal, a implementação efetiva desses princípios é limitada. As IES apresentam condições de acessibilidade classificadas como regulares ou precárias, com uma pequena

parcela sendo considerada adequada pelos participantes. Essa lacuna entre políticas internacionais, nacionais e prática educacional restringe a plena participação acadêmica das PcD, corroborando os argumentos de Ribas (2020) sobre a responsabilidade social na superação dessas barreiras.

Ademais, as barreiras atitudinais representam um obstáculo tão ou mais significativo do que as barreiras físicas e estruturais, como afirmam Carvalho (2015), Omote (2016) e Dias, Gomes e Marques (2021). Os resultados da pesquisa revelam percepções divididas entre os respondentes no que se refere ao processo de aprendizagem das PcD. Enquanto alguns afirmam que as PcD “aprendem igual” aos demais estudantes, outros acreditam que “aprendem diferente”. Essa divergência pode ser interpretada sob a ótica do MSD. Aqueles que defendem a igualdade no aprendizado podem, por vezes, ignorar as adaptações necessárias, perpetuando uma inclusão superficial e pouco efetiva. Em contrapartida, a percepção de que “aprendem diferente” pode refletir uma consciência crítica sobre as limitações institucionais e a necessidade de adaptações estruturais e pedagógicas.

Omote (2016) e Ribas (2020) destacam que as barreiras atitudinais derivam de estereótipos e crenças que associam as PcD a limitações intrínsecas, ignorando o impacto das barreiras sociais. O capacitismo, evidenciado nos resultados, reflete comportamentos que subestimam a autonomia e a capacidade das PcD de resolver problemas comuns a todos os estudantes. Caiado (2009) e Conte e Habowski (2022) afirmam que essas atitudes negativas são construções sociais, e não derivam da deficiência em si, exigindo, portanto, a desconstrução de preconceitos e a promoção de uma cultura de respeito à diversidade humana. A superproteção e a piedade, por exemplo, podem ser tão prejudiciais quanto à discriminação, pois impedem o desenvolvimento da autonomia e independência das PcD (França, 2013; Costa; Naves, 2020).

No contexto comparativo entre Brasil e Moçambique, os resultados sugerem que os participantes brasileiros apresentaram atitudes mais favoráveis em relação à inclusão das PcD. Essa diferença pode ser explicada pela existência de legislações no Brasil, como a Lei de Cotas (Lei nº 14. 723 de 13 de novembro de 2023) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que garantem o direito à acessibilidade e inclusão (Resende; Vital, 2008; Ribas, 2020). Em Moçambique, a ausência de uma legislação específica voltada à inclusão representa um desafio adicional, dificultando a disseminação de políticas inclusivas e a conscientização sobre os direitos das PcD. Como afirmam Khadiagala e Manhique (2019), o papel do Estado é fundamental na proteção desses direitos por meio de políticas públicas efetivas.

Outro aspecto relevante é a formação específica dos docentes sobre inclusão. Os resultados apontam que uma parcela significativa dos docentes recebeu alguma instrução sobre

o tema, contribuindo para posturas mais favoráveis em relação às PcD. Esse dado está em consonância com os estudos de Omote (2016) e Dias, Gomes e Marques (2021), que destacam a importância da capacitação contínua na desconstrução de barreiras atitudinais. No entanto, os achados também indicam que muitos docentes não participam da adequação dos planos de ensino, evidenciando falhas institucionais na implementação de políticas inclusivas. Esse cenário reforça a necessidade de formação continuada e maior engajamento institucional, conforme defendem Resende e Vital (2008) e Ribas (2020).

As experiências diretas de convivência com PcD, relatadas pelos participantes, também influenciam positivamente as atitudes em relação à inclusão. Segundo Omote (2016) e Caiado (2009), o contato direto reduz preconceitos e estereótipos, promovendo uma maior empatia e compreensão das necessidades desse grupo. Esse contato também estimula a reflexão crítica sobre as barreiras sociais existentes, favorecendo a adoção de práticas inclusivas mais efetivas.

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

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

O Quadro 5 apresenta uma síntese dos resultados em relação ao modelo social da deficiência. É importante destacar que a literatura sobre esse modelo não apenas proporciona uma nova compreensão teórica da deficiência, mas também aponta caminhos práticos para a

transformação social, garantindo que as PcD sejam tratadas com respeito, dignidade e igualdade (Gesser et al., 2012; França, 2013; Vasconcelos et al., 2023). Nesse contexto, esta pesquisa contribui tanto para a literatura quanto para a comunidade, ao trazer exemplos práticos que promovem o respeito e a inclusão das PcD de forma digna e igualitária.

Quadro 5: Síntese da Relação dos Resultados com o Modelo Social

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

Fonte: Elaboração própria.

Nota: DU = desenho universal.

4.4 Aplicação da análise de correspondência

A análise de correspondência (ANACOR) foi aplicada para avaliar as associações entre as atitudes em relação à inclusão de PcD e os perfis de discentes e docentes. Esses perfis consideraram aspectos como (i) experiência prévia com PcD, (ii) percepção sobre acesso, pertencimento e permanência das PcD na universidade, (iii) características demográficas, (iv) características laborais dos docentes e (v) condição de deficiência dos participantes da pesquisa. Por fim, testou-se a associação das atitudes com cada grupo (discentes e docentes), no intuito de verificar qual grupo apresenta atitudes mais favoráveis à inclusão.

Os valores do teste Qui-quadrado (χ^2) referentes às categorias de experiência prévia com PcD, classificados conforme o nível de atitudes em relação à inclusão, estão apresentados na Tabela 16.

Tabela 16 - Teste χ^2 : Atitudes em relação à inclusão e experiência prévia com PcD

Tipo de Experiência com PcD	ATITUDES		
	Valor	df	Sig
Discente	7,587 ^a	10	0,669
Docente	17,312 ^a	10	0,068
Geral	15,334 ^a	10	0,120

Fonte: dados da pesquisa

Os resultados indicam que a experiência com PcD, tanto de discentes quanto de docentes, não apresentou influência estatisticamente significativa nas atitudes em relação à inclusão, conforme os níveis de significância de 5%. No entanto, o resultado dos docentes sugere uma possível tendência que pode ser explorada em estudos futuros com amostras maiores ou metodologias distintas.

O valor de 0,120 é superior ao nível de significância de 0,05, ou seja, ($p > 0,05$), o que indica que não há associação estatisticamente significativa da experiência com PcD com as atitudes em relação à inclusão, o que leva à rejeição das hipóteses H1a e H1b. Dessa forma, ainda que, a análise de tabulação cruzada tenha revelado que esses respondentes tendem a demonstrar atitudes mais inclusivas, estatisticamente não é possível confirmar tal tendência.

Esses achados divergem das conclusões apresentadas por Chahini (2016), cujos resultados indicaram significância estatística entre atitudes e experiência prévia. No estudo de Chahini (2016), foi evidenciado que estudantes com colegas PcD apresentaram atitudes sociais significativamente mais favoráveis em comparação àqueles sem colegas PcD. Essa discrepância

pode ser atribuída a diferenças no contexto amostral, nos instrumentos utilizados para mensuração das atitudes, testes estatísticos ou mesmo na variabilidade cultural entre os participantes das pesquisas.

Os valores do teste χ^2 referentes às percepções de acesso, pertencimento e permanência de PcD na universidade, classificados conforme o nível de atitudes em relação à inclusão, estão apresentados na Tabela 17.

Tabela 17 - Teste χ^2 : Atitudes em relação à inclusão e percepção sobre acesso, pertencimento e permanência

Percepção sobre acesso, pertencimento e permanência	ATITUDES		
	Valor	df	Sig
Acesso por meio de Cotas	6,692 ^a	6	0,350
Condições de permanência	9,888 ^a	8	0,273
Recursos educacionais específicos	13,282 ^a	8	0,102
Atendimento docente	4,211 ^a	6	0,648
Sentimento docente	15,779 ^a	8	0,046
Metodologia	1,970 ^a	6	0,922
Adequação no plano de ensino	5,183 ^a	6	0,521
Orientação	0,458 ^a	2	0,795

Fonte: Dados da pesquisa

Dos fatores analisados quanto ao nível de associação com as atitudes em relação à inclusão, os dados indicam que apenas o sentimento do docente apresentou uma associação estatisticamente significativa, com um p-valor inferior ao nível de significância ($p = 0,046$). Por outro lado, os demais fatores, como acesso e permanência, metodologias de ensino e adequação dos planos de ensino, não demonstraram relação significativa com as atitudes inclusivas, conforme os dados apresentados. Dessa forma, não é possível afirmar que as atitudes sociais em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade estão associadas à percepção de discentes e docentes sobre acesso pertencimento e permanência dessas pessoas na universidade, exceto para o sentimento do docente, implicando na rejeição da hipótese H2.

O estudo realizado por Chahini (2016) não identificou significância estatística na comparação entre as atitudes de estudantes que ingressaram na universidade por meio de cotas e aqueles que não são cotistas. Esse resultado sugere que a forma de ingresso na universidade, seja por cotas ou por outros meios, não exerce uma influência significativa nas atitudes dos estudantes em relação à inclusão.

Embora a pesquisa não tenha identificado significância estatística para a relação entre metodologias de ensino e atitudes inclusivas, a literatura aponta que as metodologias ativas

podem desempenhar um papel relevante na transformação das atitudes sociais em relação à inclusão.

Conforme Omote et al. (2005), estratégias como debates, dramatizações e estudos de caso envolvem os alunos em processos participativos e reflexivos, contribuindo para mudanças nas percepções sobre inclusão. Essas metodologias promovem interação, respeito às opiniões diversas e a quebra de preconceitos e estereótipos, elementos fundamentais para a construção de um ambiente educacional inclusivo.

Para entender a associação do sentimento do docente com as dimensões de atitudes em relação à inclusão, é fundamental analisar os resíduos padronizados ajustados. Esses resíduos evidenciam os padrões característicos de cada categoria em relação às dimensões de atitudes inclusivas. Um valor crítico superior a 1,96 na distribuição normal padronizada (95% de confiança) indica que as variáveis não se associam de forma aleatória.

A Tabela 18 apresenta os resíduos padronizados ajustados para a categoria de sentimento do docente, destacando as dimensões de atitudes inclusivas que mostraram associações significativas.

Tabela 18 - Resíduos padronizados ajustados: opiniões da categoria Sentimento do docente e atitudes em relação à inclusão

Percepção sobre acesso, pertencimento e permanência		ATITUDES		
		Lev_favorável	Mod_favorável	Alt_favorável
SENTIMENTO DO DOCENTE	Indiferente	, -7	4,3	-3,6
	Não sei responder	0,4	, -6	0,1
	Preocupado	4,1	-1,9	-2,3
	Bem	-2,7	, -7	3,4
	Privilegiado	-1,1	-1,1	2,3

Fonte: Dados da pesquisa.

Os sentimentos “indiferente”, “preocupado”, “bem” e “privilegiado” apresentam associações significativas com determinadas dimensões de atitudes inclusivas. Docentes indiferentes tendem a ser moderadamente favoráveis, enquanto os preocupados tendem a ser levemente favoráveis. Docentes que se sentem bem ou privilegiados têm maior probabilidade de apresentar atitudes altamente favoráveis. Esses padrões sugerem que o sentimento do docente influencia significativamente as atitudes em relação à inclusão.

Diversos fatores influenciam esses sentimentos, como formação acadêmica, experiências prévias com alunos com deficiência, frequência de contato e suporte institucional, conforme discutido por Poker (2018). Santos e Cesar (2010) destacam a preocupação de muitos

docentes em atender às necessidades de todos os alunos em salas de aula inclusivas, especialmente diante das dificuldades práticas e de infraestrutura. Apesar disso, a busca por diálogo e apoio institucional é um comportamento recorrente entre professores receptivos à inclusão (Poker, 2018). Ademais, a experiência de ensinar alunos com deficiência foi identificada como um fator positivo para moldar atitudes inclusivas, conforme Vieira e Omote (2021).

A Tabela 19 apresenta os valores do teste χ^2 relativos às características demográficas de discentes e docentes, organizados de acordo com as atitudes em relação à inclusão.

Tabela 19 - Teste χ^2 : Atitudes em relação à inclusão e características demográficas

Características demográficas	ATITUDES		
	Valor	df	Sig
CAT_IDADE	22,368 ^a	6	0,001
Gênero	4,426 ^a	4	0,351
TRAB_DI	5,089 ^a	2	0,079
Semestre do Curso*	2,217 ^a	2	0,330
País	6,172 ^a	2	0,046
Região	20,019 ^a	14	0,130
Atividades extracurriculares*	19,971 ^a	14	0,131

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: CAT_IDADE = categoria de idade; TRAB_DI = atuação profissional do discente; * perguntas respondidas apenas pelos discentes.

Os dados indicam que, dentre as características demográficas avaliadas, a categoria de idade e o país de origem apresentaram associações estatisticamente significativas com as atitudes em relação à inclusão, com p-valores de 0,001 e 0,046, respectivamente. As demais variáveis, como gênero, atuação profissional “trabalho”, semestre do curso, região e atividades extracurriculares, não demonstraram associação significativa.

Os resultados apontam que, embora o gênero feminino tenha demonstrado atitudes mais inclusivas em relação ao gênero masculino na análise de tabulação cruzada, estatisticamente não há evidências de que essa variável tenha influência significativa sobre as atitudes inclusivas. Esses achados contrastam com o estudo de Brunhara et al. (2019), que encontrou diferenças estatisticamente significativas nos escores entre os gêneros. No referido estudo, o gênero feminino apresentou resultados significativamente maiores, sugerindo que as mulheres possuem atitudes mais inclusivas. Essa divergência pode estar relacionada a diferenças nos

contextos socioculturais das amostras, nos instrumentos utilizados ou na composição dos grupos analisados.

No que diz respeito à variável “semestre do curso”, os resultados deste estudo reforçam as observações feitas por Dias, Gomes e Marques (2021), que associaram essa variável ao tempo de permanência na IES. Tal como no presente estudo, os autores não identificaram significância estatística nessa relação. Esses achados sugerem que o tempo de permanência na IES ou a progressão nos semestres do curso não impactam diretamente nas atitudes inclusivas dos estudantes.

A Tabela 20 apresenta os resíduos padronizados ajustados para idade e país, destacando as dimensões de atitudes inclusivas que mostraram associações significativas.

Tabela 20 - Resíduos padronizados ajustados: categoria idade, país e atitudes em relação à inclusão

Características demográficas		ATITUDES		
		Lev_favorável	Mod_favorável	Alt_favorável
CAT_IDADE	Até 20	1,7	6,7	-8,4
	De 21 a 30	10,0	-3,4	-6,6
	De 31 a 40	-6,7	2,5	4,3
	Acima de 41	-5,0	-5,7	10,7
PAÍS	Brasil	-10,8	6,2	4,6
	Moçambique	10,8	-6,2	-4,6

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: CAT_IDADE = categoria de idade.

Os resultados da categoria idade na Tabela 20 indicam que indivíduos mais velhos (acima de 31 anos) apresentam associação positiva significativa com atitudes altamente favoráveis em relação à inclusão, enquanto os mais jovens (até 30 anos) tendem a adotar posturas moderadas ou levemente favoráveis. Esses dados sugerem que os respondentes mais velhos demonstram maior predisposição para influências positivas no contexto da inclusão, conforme observado também na análise de tabulação cruzada. Esses achados corroboram as observações de Brunhara et al. (2019), que identificaram diferenças estatisticamente significativas entre as faixas etárias utilizando o teste de Kruskal-Wallis. Segundo esse estudo, a idade demonstrou ser um fator relevante, com os indivíduos mais velhos exibindo atitudes mais inclusivas.

Por outro lado, esses resultados contrastam com os de Omote e Pereira Júnior (2011) e de Dias, Gomes e Marques (2021), que não encontraram evidências de que a idade seja uma variável de influência significativa nas atitudes em relação a inclusão de PcD. Essa discrepância

pode ser atribuída a diferenças metodológicas, como a natureza das amostras, os instrumentos utilizados para a coleta de dados ou o contexto sociocultural dos participantes.

No que se refere ao país de origem, observa-se que os participantes brasileiros apresentam maior associação com atitudes moderadamente favoráveis e altamente favoráveis, enquanto os moçambicanos se alinham, predominantemente, com atitudes levemente favoráveis. Esses resultados sugerem que os participantes brasileiros possuem maior inclinação para atitudes inclusivas em comparação com os participantes moçambicanos.

A Tabela 21 apresenta os valores do teste χ^2 referentes às categorias das características laborais dos docentes, organizadas conforme as atitudes em relação à inclusão. A categoria **formação**, abrange cursos com carga horária superior a 8 horas e com foco específico na inclusão de PcD.

Tabela 21 - Teste χ^2 : Atitudes em relação à inclusão e características laborais do docente

Características laborais	ATITUDES		
	Valor	df	Sig
Vínculo do Docente	8,005 ^a	6	0,238
Regime de Trabalho	4,106 ^a	8	0,847
Ciclo de Vida Docente	5,773 ^a	6	0,449
Formação	8,660 ^a	2	0,013
TRAB_DO	9,001 ^a	2	0,011

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: TRAB_DO = atuação profissional paralela à docência.

Dentre as características laborais analisadas, as variáveis formação e atuação profissional paralela à docência apresentaram associação significativa com as atitudes em relação à inclusão. Isso destaca a importância da formação específica sobre inclusão como um fator que influencia positivamente as percepções e práticas inclusivas dos docentes. As demais variáveis (tipo de vínculo, regime de trabalho e ciclo de vida docente) não apresentaram relação significativa, sugerindo que esses fatores não exercem influência direta sobre as atitudes inclusivas. Esses resultados implicam na rejeição das hipóteses H3a e H3b, ou seja, não é possível afirmar que as atitudes sociais em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade estão associadas às características demográficas e laborais de discentes e docentes, exceto para as variáveis idade, país, formação e atuação profissional paralela à docência.

A Tabela 22 apresenta os resíduos padronizados ajustados para as categorias formação e atuação profissional paralela à docência, destacando as dimensões de atitudes inclusivas que mostraram associações significativas.

Tabela 22 - Resíduos padronizados ajustados: categoria Formação sobre inclusão do docente e atitudes em relação à inclusão

Características laborais		ATITUDES		
		Lev_favorável	Mod_favorável	Alt_favorável
FORMAÇÃO	Sim	-5,3	3,7	1,6
	Não	5,3	-3,7	-1,6
TRAB_DO	Sim	-4,1	-2,1	6,3
	Não	4,1	2,1	-6,3

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: TRAB_DO = atuação profissional paralela à docência

Os resultados destacam que a formação exerce uma influência significativa sobre as atitudes dos docentes em relação à inclusão. Docentes com formação específica sobre inclusão tendem a atitudes moderadamente favoráveis, enquanto aqueles sem essa formação específica sobre inclusão tendem a atitudes levemente favoráveis. Os resultados indicam que a formação direcionada desempenha um papel relevante na promoção do engajamento docente e na construção de percepções mais positivas e consistentes sobre a inclusão. Esses achados corroboram o estudo de Omote et al. (2005), que demonstrou que intervenções breves, bem planejadas e direcionadas, podem efetivamente modificar atitudes sociais em relação à inclusão.

No entanto, os resultados contrastam com o estudo de Omote e Pereira Júnior (2011), que não encontrou significância estatística na relação entre formação e atitudes inclusivas. Essa divergência pode ser atribuída a diferenças nas características amostrais, uma vez que, no presente estudo, grande parte dos respondentes possui formação específica, o que pode ter influenciado positivamente os resultados. Treinamento contínuo e colaborativo pode ajudar a reduzir barreiras (estruturais e atitudinais) e melhorar a eficácia docente (Carvalho et al., 2024).

No que se refere à atuação profissional paralela à docência, os resultados da pesquisa indicam que docentes que possuem atividades profissionais paralelas demonstram, predominantemente, atitudes altamente favoráveis à inclusão de PcD no ensino superior em Contabilidade. Em contrapartida, os docentes que não possuem vínculos profissionais adicionais tendem a apresentar atitudes leves ou moderadas em relação à inclusão de PcD.

Essa diferença pode ser atribuída à vivência em outras áreas profissionais, que pode proporcionar maior sensibilidade, compreensão e consciência dos desafios enfrentados pelas

PcD. Esse fenômeno é corroborado por estudos anteriores, como os de Omote (2016) que destacam que experiências externas ao ambiente acadêmico podem moldar positivamente as percepções e atitudes dos indivíduos em contextos de inclusão. De forma semelhante, Vieira e Omote (2021), reforça a ideia de que a área de atuação profissional exerce influência significativa sobre as atitudes sociais em relação à inclusão.

Na Tabela 23 são apresentados os valores teste χ^2 referentes a categoria condição de deficiência dos discentes e docentes, organizados consoante as atitudes em relação à inclusão.

Tabela 23 - Teste χ^2 : Atitudes em relação à inclusão e condição de deficiência dos discentes e docentes

Condição de deficiência	ATITUDES		
	Valor	df	Sig
DEFICIÊNCIA	12,613 ^a	10	0,246

Fonte: Dados da pesquisa

O valor de significância ($p < 0,246$), indica que não há evidências estatisticamente significativas para afirmar que a condição de deficiência influencia as atitudes sociais em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade, ou seja, rejeita-se a hipótese H4.

Esses achados indicam que pessoas com deficiência (PcD) podem estar internalizando os padrões corporais impostos pela sociedade e o modelo médico da deficiência, que enxerga a deficiência como um problema exclusivamente do corpo, requerendo cura. A literatura destaca que as atitudes em relação à inclusão variam conforme o tipo de deficiência, sendo mais favoráveis às deficiências físicas ou sensoriais do que às cognitivas, emocionais ou comportamentais (Omote, 2005). Contudo, o contato direto, por si só, não promove mudanças positivas; é necessário combiná-lo com informação, sensibilização e apoio (Vieira e Omote, 2021). Barreiras atitudinais, como preconceito e discriminação, refletem o capacitismo, que naturaliza a incapacidade baseada em padrões normativos de corpos e habilidades (Brunhara et al., 2019; Conte; Habowski, 2022). Nesse sentido, estratégias educativas e institucionais são fundamentais para enfrentar o capacitismo e promover uma inclusão efetiva.

A Tabela 24 apresenta os valores do teste χ^2 referentes às categorias grupos, organizados conforme as atitudes em relação à inclusão.

Tabela 24 - Teste χ^2 : Atitudes em relação à inclusão e os grupos

Grupos	ATITUDES		
	Valor	df	Sig
Discentes e Docentes	8,733 ^a	2	0,013

Fonte: Dados da pesquisa.

O p-valor (0,013) da categoria grupos, inferior ao nível de significância de 0,05, indica uma associação estatisticamente significativa entre a variável grupos e as atitudes em relação à inclusão. Esses resultados sugerem que os diferentes níveis ou categorias dentro da variável grupos exercem influência sobre as atitudes inclusivas.

A Tabela 25 apresenta os resíduos padronizados ajustados, que analisam a relação entre os grupos (discentes e docentes) e as dimensões das atitudes inclusivas.

Tabela 25 - Resíduos padronizados ajustados: categoria grupos e atitudes em relação à inclusão

GRUPO	ATITUDES		
	Lev_favorável	Mod_favorável	Alt_favorável
Discente	4,6	5,8	-10,4
Docente	-4,6	-5,8	10,4

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados mostram uma distinção entre os grupos. Discentes tendem a atitudes leves e moderadamente favoráveis, enquanto docentes se destacam por atitudes altamente favoráveis. Nesse sentido, há indícios de que as atitudes sociais dos docentes em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade são mais favoráveis do que as dos discentes, apontando para a não rejeição da hipótese H5. Isso pode refletir diferenças no nível de conscientização, formação ou experiência com práticas inclusivas entre os dois grupos.

Os achados deste estudo estão em consonância com as observações de Brunhara et al. (2019), que, utilizando o Teste de Mann-Whitney, ao nível de significância de 5% ($p < 0,05$), identificaram diferenças significativas nos escores totais de atitudes entre docentes e discentes. Nesse estudo, os docentes obtiveram escores significativamente maiores, reforçando sua predisposição mais positiva em relação à inclusão.

O Quadro 6 apresenta um resumo das hipóteses testadas nesta pesquisa. Observa-se que não foi possível encontrar evidências estatísticas que comprovem a associação entre o tipo de experiência (acadêmica, profissional, familiar ou outras) e as atitudes sociais em relação à inclusão de PcD. Isso sugere que a simples vivência com PcD não é, por si só, um fator

determinante para a formação de atitudes inclusivas, indicando a necessidade de outras intervenções, como capacitação e estratégias educacionais.

Quadro 6: Síntese das hipóteses da pesquisa

Hipóteses	Categoria de perfis	Atores	Conclusão
H1a e H1b	Tipo(s) de experiência com PcD	DI e DO	Rejeitada
H2	Acesso, pertencimento e permanência	DI e DO	Rejeitada
H3a	Características demográficas	DO	Rejeitada
H3b	Características laborais	DI e DO	Rejeitada
H4	Condição de deficiência	DI e DO	Rejeitada
H5	Atitudes sociais	DI e DO	Não Rejeitada

Nota: DI = discente; DO = docente.

Da mesma forma, não foram encontradas evidências estatísticas que associem a percepção de discentes e docentes sobre acesso e permanência de PcD na graduação em Contabilidade com atitudes sociais relativas à inclusão de PcD, com exceção da variável sentimento do docente. Isso evidencia que, além da adaptação dos espaços físicos nas IES, é fundamental considerar o aspecto emocional da comunidade acadêmica. A adoção de práticas inclusivas, por meio de ações de sensibilização, se torna essencial para promover um ambiente mais receptivo e favorável à inclusão.

Apesar da rejeição das hipóteses H3a e H3b, algumas variáveis, como idade, país, formação e atuação paralela à docência, apresentaram significância estatística em relação às atitudes sociais. Isso sugere que múltiplos fatores podem influenciar as percepções e posturas de discentes e docentes, incluindo a exposição a conteúdos sobre inclusão, a situação econômico-financeira, a experiência profissional em ambientes não acadêmicos e as políticas públicas e institucionais voltadas para a acessibilidade e diversidade.

De acordo com os achados deste estudo, não é possível afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre a condição de deficiência e as atitudes sociais. Esse resultado indica que o fato do discente e/ou o docente ser PcD, por si só, não é um fator determinante para moldar percepções e posturas em relação à inclusão, evidenciando a influência de outros elementos contextuais e educacionais. Assim, mesmo indivíduos com deficiência podem reproduzir visões capacitistas, refletindo a naturalização da incapacidade com base em padrões convencionais de corpos e habilidades. Diante disso, reforça-se a

importância de estratégias educacionais e institucionais voltadas à desconstrução de estereótipos e à promoção de uma cultura inclusiva. Programas de sensibilização e formação podem contribuir significativamente para a redução do capacitismo e para a construção de ambientes acadêmicos mais acessíveis e equitativos. Esses aspectos também podem contribuir para atitudes mais favoráveis dos discentes.

Por fim, foi possível encontrar evidências estatísticas de que os grupos (discente e docente) influenciam as atitudes em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade. Isso sugere que a percepção e o nível de engajamento desses grupos desempenham um papel fundamental na construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo. A associação estatisticamente significativa indica que tanto professores quanto alunos podem atuar como facilitadores ou barreiras para a inclusão, dependendo de suas experiências, conhecimentos e sensibilização sobre o tema.

Esses achados reforçam a necessidade de políticas institucionais que promovam a formação continuada de docentes e a conscientização dos discentes sobre inclusão e acessibilidade. Além disso, apontam para a importância de estratégias pedagógicas que incentivem atitudes positivas, garantindo que a inclusão vá além do cumprimento normativo e se torne parte da cultura acadêmica, favorecendo um ensino mais equitativo e adaptado às necessidades dos estudantes com deficiência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi analisar a associação do perfil de discentes e docentes com as atitudes sociais em relação à inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) na graduação em Contabilidade em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil e de Moçambique. Destacou-se a predominância de respondentes moçambicanos, evidenciando que, embora o Brasil seja um país extenso, tanto em território quanto em população, e possua um número elevado de IES, houve pouca adesão para participação na pesquisa.

Os dados obtidos revelaram a complexidade das atitudes em relação à inclusão de PcD no ensino superior. De maneira geral, observou-se avanços na conscientização sobre as necessidades das PcD, mas barreiras significativas ainda persistem. Entre os principais achados, constatou-se que experiências prévias com PcD, sejam em contextos acadêmicos, familiares ou profissionais, exercem uma influência significativa nas atitudes dos participantes. Aqueles que tiveram contato direto com PcD em ambientes acadêmicos e profissionais demonstraram maior propensão a atitudes favoráveis. Por outro lado, os participantes que não possuíam experiências prévias ou cujo contato com PcD ocorreu predominantemente em contextos familiares tenderam a apresentar atitudes moderadas ou levemente favoráveis. Esses resultados destacam a relevância de vivências significativas em contextos diversos para promover uma maior conscientização e atitudes positivas em relação à inclusão de PcD, conforme evidenciado por Chahini (2016).

No que tange à infraestrutura e às políticas institucionais, a percepção predominante entre discentes é de que as IES estão parcialmente preparadas para atender às necessidades das PcD. Entre os docentes, a visão é mais crítica, com a maioria apontando que as IES ainda não estão plenamente preparadas ou adaptadas para promover uma inclusão efetiva. Embora reconheçam a importância de políticas inclusivas, como cotas e adaptações curriculares, os participantes destacaram a insuficiência de recursos especializados, como tecnologias assistivas e infraestrutura acessível. Esses dados evidenciam a necessidade de investimentos e melhorias nas condições de acessibilidade e no suporte educacional. Conforme apontado por Marcelino e Acosta (2021a, 2021b), essas medidas são necessárias para criar ambientes educacionais mais equitativos e inclusivos, capazes de atender às demandas das PcD de maneira eficaz.

Embora haja avanços legais significativos no campo da inclusão, sua efetividade depende diretamente da implementação de estratégias concretas que assegurem acessibilidade física e pedagógica, bem como a permanência estudantil e o suporte especializado. A mera existência de normativas não garante, por si só, a inclusão efetiva de estudantes com deficiência

no ensino superior, sendo necessário um compromisso institucional contínuo. Dentre as medidas fundamentais para esse processo, destacam-se as adaptações curriculares, o fornecimento de tecnologias assistivas, a criação de núcleos de acessibilidade, a capacitação docente permanente e a adequação da infraestrutura física. Além disso, a participação ativa dos estudantes com deficiência nas decisões institucionais é essencial para garantir que suas reais necessidades sejam atendidas. Como discutido por Omote et al. (2005), Nabuco (2010), Carvalho (2015) e Leite e Spinieli (2023), a inclusão deve transcender o acesso formal, promovendo um ambiente educacional acolhedor e equitativo.

No ambiente de sala de aula, apesar de muitos participantes considerarem que PcD necessitam de maior atenção por parte dos docentes, houve divergências quanto ao entendimento do processo de aprendizagem. Enquanto alguns (43%) acreditam que as PcD aprendem de forma semelhante aos demais discentes, outros (47%) afirmam que possuem modos de aprendizagem distintos. Essa divisão aponta para a persistência de estereótipos capacitistas e evidencia a necessidade de formação pedagógica específica para promover a inclusão e superar preconceitos.

Conforme apontam Nabuco (2010) e Brunhara et al. (2019), é fundamental evitar uma educação que priorize os indivíduos exclusivamente por suas limitações. Essa abordagem pode reforçar estereótipos e perpetuar práticas capacitistas, ao invés de promover a inclusão plena. Uma educação inclusiva deve reconhecer as potencialidades e singularidades de cada indivíduo, oferecendo recursos e adaptações que garantam a equidade no acesso ao conhecimento, sem restringir a identidade dos sujeitos às suas condições ou deficiências. Essa perspectiva está alinhada com o modelo social da deficiência, proposto pela UPIAS em 1976, que desloca o foco da deficiência para as barreiras sociais e estruturais que impedem a plena participação das PcD na sociedade.

As relações entre os contextos de Brasil e Moçambique também emergiram como um fator relevante na análise. Os participantes brasileiros demonstraram atitudes mais favoráveis à inclusão de PcD, em comparação aos moçambicanos. Essa diferença pode estar associada à maior consolidação de políticas públicas inclusivas no Brasil, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que estabelece diretrizes específicas para garantir acessibilidade, equidade e participação plena das PcD em diversos setores, incluindo o ensino superior. Em contrapartida, a ausência de marcos regulatórios equivalentes em Moçambique apresenta desafios significativos para a implementação de estratégias inclusivas.

Esse cenário evidencia a necessidade de criação de políticas públicas inclusivas em Moçambique, que garantam a acessibilidade e a permanência de PcD nos espaços educacionais.

Além disso, investimentos em formação pedagógica voltada à inclusão, adaptação de ambientes e conscientização social são essenciais para reduzir barreiras e fomentar uma cultura educacional mais inclusiva. Tais medidas não apenas promovem equidade, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva, alinhada aos princípios dos direitos humanos e da inclusão social.

Das variáveis analisadas no estudo, algumas apresentaram associação estatisticamente significativa com as atitudes sociais de discentes e docentes em relação à inclusão de PcD na graduação em Contabilidade e outras não, sugerindo que, embora essas variáveis possam estar associadas ao contexto de inclusão, elas não foram determinantes no impacto sobre as atitudes analisadas neste estudo.

O sentimento do docente revela que sentimentos positivos, como sentir-se bem ou privilegiado, estão associados a atitudes altamente favoráveis, enquanto sentimentos como indiferença ou preocupação resultam em posturas menos inclusivas. Esses achados são corroborados por autores como Poker, Valentim e Garla (2018), que evidenciam a influência de fatores emocionais e experiências prévias com PcD nas atitudes docentes. A idade também se mostrou relevante, com indivíduos mais velhos demonstrando atitudes mais favoráveis, conforme estudos de Brunhara et al. (2019). No entanto, contrastes surgem em relação a Omote e Pereira Júnior (2011), que não identificaram a idade como fator significativo. O país de origem destacou diferenças relevantes, com brasileiros apresentando maior predisposição a atitudes inclusivas em comparação aos moçambicanos. Esses dados reforçam a relevância de contextos socioculturais na formação de atitudes inclusivas.

A formação direcionada sobre inclusão também demonstrou impacto significativo, com docentes que possuem essa formação apresentando atitudes mais favoráveis. Esses resultados confirmam o papel da formação específica em promover engajamento e percepções positivas, alinhando-se às observações de Omote et al. (2005) sobre o impacto de intervenções bem planejadas. Contudo, contrastam com Omote e Pereira Júnior (2011), sugerindo que as características amostrais podem influenciar os achados.

Além disso, a análise entre grupos revela que docentes tendem a atitudes mais favoráveis do que discentes, o que pode refletir maior nível de conscientização ou experiência prática entre os primeiros, conforme observado por Brunhara et al. (2019). Por outro lado, o tipo de experiência prévia com PcD não apresentou significância estatística, reforçando a complexidade dessa relação, como também apontado por Dias, Gomes e Marques (2021).

Os resultados desta pesquisa destacam a demanda de ações estratégicas e integradas para promover a inclusão de PcD no ensino superior em Contabilidade. Primeiramente, é essencial

que as IES invistam em infraestrutura e tecnologia assistiva, garantindo a adequação dos ambientes físicos e o fornecimento de recursos especializados, como rampas de acesso, elevadores, *softwares* adaptados e materiais pedagógicos inclusivos. Além disso, a formação continuada de docentes deve ser um foco, oferecendo programas de capacitação que abranjam aspectos técnicos e emocionais da inclusão, por meio de oficinas, seminários e treinamentos que ajudem a desconstruir preconceitos e a adotar estratégias pedagógicas inclusivas.

Para fomentar a empatia e o reconhecimento das capacidades das PcD, é fundamental ampliar as experiências significativas, incentivando o contato entre discentes e PcD por meio de atividades acadêmicas, como projetos de extensão e culturais. No cenário de Moçambique, o fortalecimento das políticas públicas inclusivas se apresenta como uma necessidade premente, com a criação de legislações específicas que garantam direitos e recursos às PcD. No Brasil, é essencial a fiscalização e o aprimoramento das leis existentes, a fim de consolidar os avanços obtidos. Também se destaca a importância da sensibilização da comunidade acadêmica, por meio de campanhas educativas e eventos, para engajar todos os membros da instituição no processo de transformação cultural.

A literatura sugere que a inclusão de PcD exige uma mudança de perspectiva nas instituições de ensino, que devem abandonar o modelo tradicional e adotar estratégias pedagógicas inclusivas. Para isso, é necessário valorizar a diversidade e garantir a participação ativa de todos os alunos, proporcionando recursos de acessibilidade, formação de professores e um ambiente acolhedor. Além disso, é fundamental que as pesquisas sobre a inclusão de PcD sejam ampliadas, considerando diferentes tipos de deficiência e contextos de aprendizagem, para desenvolver estratégias e metodologias cada vez mais eficazes. A disponibilização de recursos materiais e humanos para PcD deve ser encarada como um investimento social, e não um gasto, uma vez que a inclusão traz benefícios para toda a sociedade, promovendo a diversidade, a justiça social e o desenvolvimento humano. O foco deve estar na remoção de barreiras sociais e ambientais, em vez da busca por “curas” para as deficiências (Resende; Vital, 2008; Sassaki, 2009; Costa; Naves, 2020; Ribas, 2020).

Esta pesquisa apresenta contribuições teóricas e institucionais para os cursos de Ciências Contábeis, ao adotar uma abordagem mista entre dois países e fundamentar-se na Teoria do Modelo Social da Deficiência (MSD). Seus resultados revelam barreiras sociais, atitudes excludentes e a falta de consciência sobre inclusão, apontando para desigualdades estruturais. Ademais, a pesquisa contribui para a literatura sobre o MSD ao oferecer exemplos práticos para a superação dessas barreiras, abordando desafios físicos, estruturais e atitudinais, também reforça a deficiência como uma questão de direitos humanos. Além disso, oferece subsídios

para a formulação e os ajustes de políticas públicas institucionais, destacando a importância da formação continuada nas IES, investimentos em infraestrutura e materiais pedagógicos inclusivos. A divulgação dos resultados por meio de congressos, oficinas, palestras e projetos de extensão pode potencializar seu impacto, promovendo o debate e incentivando estratégias inclusivas no âmbito educacional e social, contribuindo para a transformação estrutural e cultural da inclusão.

Adicionalmente, esta pesquisa contribui para a meta 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), ao evidenciar o nível de percepção de discentes e docentes sobre o processo de inclusão no ensino superior. Os resultados apontam para a insuficiência do conhecimento sobre os direitos das PcD. Além disso, a pesquisa apresenta estratégias pedagógicas que incentivam e promovem a inclusão, tais como a criação de normativas para adaptações curriculares, a oferta de tecnologias assistivas, a capacitação contínua de docentes e funcionários e a garantia de infraestrutura acessível. Outro aspecto fundamental é a promoção da participação ativa dos estudantes com deficiência nas decisões institucionais, assegurando que suas necessidades sejam consideradas e atendidas ao longo de toda a trajetória acadêmica, fortalecendo um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Este estudo enfrentou algumas limitações durante a coleta de dados, possivelmente devido à terceirização do processo, em que as coordenações foram responsáveis por repassar os questionários aos estudantes e professores. No Brasil, a coleta ocorreu durante uma greve nas universidades federais por reajuste salarial, o que pode ter impactado a participação e o retorno dos questionários. Em Moçambique, o período de interrupções acadêmicas e a ausência de e-mails institucionais em algumas IES dificultaram o acesso aos respondentes. Além disso, a abordagem quantitativa restringiu a profundidade da análise, limitando a compreensão detalhada das percepções dos participantes. Diante dessas limitações, recomenda-se cautela ao generalizar os resultados, destacando a necessidade de estudos futuros que aprofundem a análise qualitativa da inclusão no ensino superior.

Para pesquisas futuras, sugere-se que estudos comparativos entre países sejam realizados com o objetivo de identificar fatores que facilitam ou dificultam a inclusão, contribuindo assim, para uma maior aceitação e promoção da diversidade humana. Além disso, investigações focadas no impacto de programas e legislações inclusivas no Brasil e em Moçambique são importantes para identificar boas práticas e lacunas que possam orientar a formulação e ou ajustes de políticas públicas institucionais mais eficazes. Outra recomendação é a realização de estudos longitudinais que acompanhem a evolução das atitudes em relação à inclusão ao longo do tempo, proporcionando uma visão mais ampla sobre as mudanças culturais

e institucionais. É igualmente relevante ampliar as pesquisas para incluir outros atores do ambiente educacional, como coordenadores e profissionais de núcleos de apoio a PcD, a fim de coletar perspectivas diversificadas sobre o processo de inclusão. Por fim, é necessário aprofundar as variáveis analisadas nesta pesquisa por meio de estudos qualitativos, complementando e validando os resultados obtidos e contribuindo para uma melhor generalização dos achados.

REFERÊNCIAS

- AGRAN, Martin; JACKSON, Lewis; KURTH, Jennifer A.; RYNDACK, Diane; BURNETTE, Kristin; JAMESON, Matt; ZAGONA, Alison; FITZPATRICK, Heather; WEHMEYER, Michael. Why Aren't Students with Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms: Examining the Relations Among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, [s.l], v. 45, n. 1, p. 4–13, 1 mar. 2020. DOI 10.1177/1540796919878134. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1540796919878134>. Acesso em: 1 nov. 2023.
- AHSAN, Tariq; SHARMA, Umesh. Pre-service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh. **British Journal of Special Education**, [s.l], v. 45, n. 1, p. 81–97, 2018. DOI 10.1111/1467-8578.12211. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8578.12211>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, [s.l] : s.n] 2 jan. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/20020317.2020.1729587>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- ALDOSARI, Mubarak S. Factors Affecting Middle School Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students With Disabilities. **Frontiers in Psychology**, [s.l], v. 13, 23 mar. 2022. DOI 10.3389/fpsyg.2022.853696. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.853696/full>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- ALLGAIER, Júlia Flach. **Acessibilidade e inclusão na formação e no mundo do trabalho: trajetória da pessoa com deficiência que atua na área de negócios**. 2023. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Ciências Econômicas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Acesso em: 10 out. 2023.
- ALNAHDI, Ghaleb H.; SCHWAB, Susanne. Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. **Frontiers in Psychology**, [s.l], v. 12, 30 jun. 2021. DOI 10.3389/fpsyg.2021.680909. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.680909/full>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- AMIRALIAN, Maria LT; PINTO, Elizabeth B.; GHIRARDI, Maria IG; LICHTIG, Ida; MASINI, Elcie FS; PASQUALIN, Luiz. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, [s.l], v. 34, p. 97–103, fev. 2000. DOI 10.1590/S0034-89102000000100017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/HTPVXH94hXtm9twDKdywBgy/>. Acesso em: 31 out. 2023.
- BARBOSA-FOHRMANN, A. P. OS MODELOS MÉDICO E SOCIAL DE DEFICIÊNCIA A PARTIR DOS SIGNIFICADOS DE SEGREGAÇÃO E INCLUSÃO NOS DISCURSOS DE MICHEL FOUCAULT E DE MARTHA NUSSBAUM. **REI - REVISTA ESTUDOS INSTITUCIONAIS**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 736–755, 2017. DOI: 10.21783/rei.v2i2.76.

Disponível em: <https://estudosinstitucionais.emnuvens.com.br/REI/article/view/76>. Acesso em: 22 out. 2024.

BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula. Do modelo médico ao modelo intermediário: uma reflexão teórico-prática sobre a inclusão de pessoas com deficiência. In: BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula; VIVAS-TESÓN, Inmaculada (org.). **Cruzando fronteiras: perspectivas transnacionais e interdisciplinares dos estudos de deficiência**. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 23-43. <https://doi.org/10.22350/9786559170036>

BARRETO, Francisco César Sá; BORGES, Mario Neto. Novas políticas de apoio à pós-graduação: o caso FAPEMIG-CAPES. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [s.l.: s. n], v. 17, p. 599–612, dez. 2009. DOI 10.1590/S0104-40362009000400003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/HKLSd4vrzjsSfBhWrq5XDPB/>. Acesso em: 29 set. 2023.

BERGHS, Maria; ATKIN, Karl; HATTON, Chris; THOMAS, Carol. Do disabled people need a stronger social model: a social model of human rights? **Disability & Society**, [s.l], v. 34, n. 7–8, p. 1034–1039, 14 set. 2019. DOI 10.1080/09687599.2019.1619239. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1619239>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. PENSAR A DEFICIÊNCIA A PARTIR DOS MODELOS MÉDICO, SOCIAL E PÓS-SOCIAL. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 87–100, 24 Mai 2017. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100> Disponível em: <http://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>. Acesso em: 22 out 2024.

BORGES, F. A.; PEIXOTO, J. L. B. . Capacitismo e Acessibilidade no Ensino Superior: Um estudo de caso acerca da formação de um cadeirante em Psicologia. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 38, n. 120, p. e13401, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.13401. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13401>. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. set. 2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12888-parecer-e-resolucao-normativos-sobre-educacao-especial>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

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. 2000. Planalto.gov.br. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015**: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Planalto.gov.br.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. **Lei no 14.723, de 13 de novembro de 2023**: Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior. 2023. Planalto.gov.br. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 9 abr. 2024.

BROWN, Rupert. Social identity theory: past achievements, current problems and future challenges. **European Journal of Social Psychology**, [s.l], v. 30, n. 6, p. 745–778, 2000. DOI 10.1002/1099-0992(200011/12)30:6<745::AID-EJSP24>3.0.CO;2-O. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/1099-0992%28200011/12%2930%3A6%3C745%3A%3AAID-EJSP24%3E3.0.CO%3B2-O>. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRUNHARA, Jane Assunção; BERBERIAN, Ana Paula; GUARINELLO, Ana Cristina; BISCOUTO, Angela Regina; KRÜGER, Simone; SILVA, Daniel Vieira da; FERLA, Josiane Bernart da Silva. Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior. **Revista CEFAC**, [s.l], v. 21, p. e13018, 3 jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/JDLQ3GkJMf3M3hWCbxYf3Tm/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2024.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial** [en linea], 22(35), 329-338, 2009.

CARVALHO, Cristina Linares Cintra de. **Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Marisa; SIMÓ-PINATELLA, David; AZEVEDO, Helena; ADAM ALCOCER, Ana Luisa. Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [s.l], v. 24, n. 1, p. 1–13, 2024. DOI 10.1111/1471-3802.12663. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12663>. Acesso em: 25 mar. 2024.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Inclusão de alunos com deficiência na educação superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [s.l], v. 16, n. s1, p. 598–602, 2016. DOI: 10.1111/1471-3802.12318. . Acesso em: 10 abr. 2024.

CHAMBAL, Luis Alfredo; RAFANTE, Heulalia Charalo; SELINGARDI, Sérgio Cristóvão. A educação especial em Angola, Moçambique e Brasil: marcos históricos e a política de educação inclusiva das agências multilaterais. **Crítica Educativa**, [s.l], v. 1, n. 2, p. 7–23, 16 dez. 2015. DOI 10.22476/revcted.v1i2.52. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/52>. Acesso em: 21 out. 2023.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l], v. 22, p. 413–428, set. 2016. DOI 10.1590/S1413-65382216000300008.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvvVT86tFY9cG66nN/?lang=pt>. Acesso em: 1 nov. 2023.

COLE, Sandi M.; MURPHY, Hardy R.; FRISBY, Michael B.; GROSSI, Teresa A.; BOLTE, Hannah R. The Relationship of Special Education Placement and Student Academic Outcomes. **The Journal of Special Education**, [s.l.], v. 54, n. 4, p. 217–227, 1 fev. 2021. DOI 10.1177/0022466920925033. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022466920925033>. Acesso em: 2 nov. 2023.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, intersecções, insurgências. **Revista Educação Especial**, [s.l. : s. n.], p. e25/1-26, 25 jul. 2022. DOI 10.5902/1984686X67410. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67410>. Acesso em: 1 nov. 2023.

CORREA, Y.; MORO, T. B.; VALENTINI, C. B. Tecnologia assistiva na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 2963–2970, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16060. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16060> Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16060>. Acesso em: 6 ago. 2024.

COSTA, Vanderlei Balbino da; NAVES, Renata Magalhães. A implementação da lei de cotas 13.409/2016 para as pessoas com deficiência na universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s.l. s. n.] , p. 966–982, 4 mar. 2020. DOI 10.21723/riaee.v15iesp.1.13511. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13511>. Acesso em: 23 set. 2023.

DIAS, R. S. O.; GOMES, M. Z.; MARQUES, J. A. V. C. Atitudes sociais dos discentes de Ciências Contábeis em relação à inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Revista Interface**, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 96-123, jul./dez. 2021.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. 2. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, 2009, 6: 64-77. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia. **Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®**. Elsevier Brasil, 2017.

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia; SILVA, Fabiana Lopes da; CHAN, Betty Lilian. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Elsevier Brasil, 2009.

FONSECA-JANES, Cristiane RX; SADA O Omote. Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão no ensino superior. **Atitudes Sociais em Relação à Inclusão** (2015): 104. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.370>

FORESTI, Taimara; DA SILVA BOUSFIELD, Andréa Barbará. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Revista Psicologia Política**, 2022, 22.55: 654-667.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59–73, 31 dez. 2013. DOI 10.23925/ls.v17i31.25723. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>. Acesso em: 11 out. 2023.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, P. H. ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA: anticapacitismo e emancipação social. 1. ed. [S. l.]: **EDITORA CRV**, 2020. DOI 10.24824/978655868467.1. Disponível em: <https://editoracrv.com.br/produtos/detalhes/35413-crv>. Acesso em: 13 abr. 2024.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, 2012, 24: 557-566. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA, Fontes Rejane de. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação** (Santa Maria. Online) [en linea]. 2007, 32(2), 343-355[fecha de Consulta 29 de Agosto de 2024]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117241006>

GONÇALVES, António Cipriano Parafino; NANDJA, Adérito Jorge; BENZANE, Fernando Gelado; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Educação inclusiva no ensino superior em Moçambique: contornos, perspectivas e reflexões. **Revista UFG**, [s.l.], v. 22, 28 dez. 2022. DOI 10.5216/revufg.v22.74789. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/74789>. Acesso em: 21 out. 2023.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues. METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA E ACADÊMICA. Revista OWL (OWL Journal) - **REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 149–159, 11 ago. 2023. DOI 10.5281/zenodo.8240361. Disponível em: <https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/48>. Acesso em: 29 set. 2023.

IBGE. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania: **Pessoas com Deficiência**. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/search?SearchableText=pessoas%20defici%C3%Aancia>>. Acesso em: 24 abr. 2024.

IBGE. Panorama do Censo 2022. 2022. **Panorama do Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 26 mar. 2024.

INEP, Ministério da Educação. **Educação Superior – Graduação**. 2021. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 9 abr. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Inclusão e Diversidade: Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas**. Campo Grande: IFMS, 2022. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/assuntos/extensao/inclusao-e-diversidade/atendimento-as-pessoas-com-necessidades>. Acesso em: 27 de ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne)**. Natal: IFRN, 2024. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/ensino/napne/>. Acesso em: 27 de ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **Censo 2017 IV Recenseamento Geral da População e Habitação**. 2019. INE. Disponível em: https://ine.gov.mz/censo-2017/-/document_library/pfpz/view/44367. Acesso em: 26 mar. 2024.

KHADIAGALA G. M; MANHIQUE J. R. RUMO A POLÍTICAS SOCIAIS, ECONÓMICAS E INCLUSIVAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM MOÇAMBIQUE. **WFD – MOÇAMBIQUE**. SET. 2019. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.wfd.org/sites/default/files/2022-02/HiGHRES-Rumo-a-Pol%C3%ADticas-Sociais-Econ%C3%B3micas-e-Inclusivas-para-as-Pessoas-com-Defici%C3%Aancia-em-Mo%C3%A7ambique-COLOR.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A educação inclusiva e a contabilidade. **Pensar Contábil**, [s.l.], v. 8, n. 31, 16 jan. 2005. Disponível em: <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-08/index.php/pensarcontabil/article/view/32>. Acesso em: 30 mar. 2024.

LEITE, F. P. A. .; SPINIELI, A. L. P. . Deficiências e tecnologias assistivas: “alavancas” do ensino inclusivo e políticas públicas. **Revista do CEJUR/TJSC: Prestação Jurisdicional**, Florianópolis (SC), v. 11, n. 00, p. e0423, 2023. DOI: 10.37497/revistacejur.v11i00.423.

LEON-LARIOS, F.; BENÍTEZ-LUGO, M.-L.; ALMENDROS-CABALLERO, C.; MEYER, L. S.; CORRALES-GUTIERREZ, I.; CASADO-MEJÍA, R. Bridging gaps, fostering inclusion: a gendered look at disability support for women in higher education. **Women**, 2024, v. 4, p. 241-253. DOI: 10.3390/women4030018. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/women4030018>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Universidade Estadual de Campinas**. *Unicamp*, 2002, 25.

MARCELINO, José Antonio; ACOSTA, Gina Viviana Morales. EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA: ENSINO DE CONTABILIDADE BÁSICA PARA ESTUDANTES COM DIVERSIDADE SURDA. **Humanidades & Inovação**, [s.l.], v. 8, n. 37, p. 135–149, 13 jul. 2021b. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3113>. Acesso em: 1 nov. 2023.

MARCELINO, José; ACOSTA, Gina. Métodos Visuais: recurso educacional para o ensino de contabilidade Visual methods: educational resource for accounting teaching. **Brazilian Journal of Development**, [s.l.], v. 7, p. 65835–65853, 9 jul. 2021a. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n7-046>.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D’ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, [s.l.], v. 20, p. 377–389, jun. 2011. DOI 10.1590/S0104-12902011000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFs5H/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2023.

MENDONÇA, Anderson Pereira; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. Representações sociais e cognição social / Social representations and social cognition. **Psicologia e Saber Social**, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 191–206, 16 jan. 2015. DOI 10.12957/psi.saber.soc.2014.14470. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/14470>. Acesso em: 29 set. 2023.

MERCADO, Karen Paola Valencia; PAULO, Rosa Monteiro. Diferença, Inclusão e Questões da Educação: por um olhar com Cuidado. | Paradigma | **EBSCOhost**. [s.l. : s. n.], 1 jan. 2024. DOI 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024005.id1352. Disponível em: <https://openurl.ebsco.com/contentitem/doi:10.37618%2FPARADIGMA.1011-2251.2024.e2024005.id1352?sid=ebsco:plink:crawler&id=ebsco:doi:10.37618%2FPARADIGMA.1011-2251.2024.e2024005.id1352>. Acesso em: 11 abr. 2024.

MGCAS - Ministério do Género, Criança e Acção Social. Disponível em: <https://mgcas.gov.mz/index.php/documentos/legislacao/pessoa-com-deficiencia/decreto-nr53-2008-de-30-de-dezembro-regulamento-de-construcao-e-manutencao-dos-dispositivos-tecnicos-de-acessibilidade-circulacao-e-utilizacao-dos-sistemas-de-servicos-e-lugares-publicos>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior **Lei n.º 1/2023**: Lei que estabelece o regime jurídico do Subsistema do Ensino Superior e revoga a Lei n.º 27/2009, de 29 de Setembro. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2023. Disponível em: <https://www.mctes.gov.mz/lei-n1-2023-lei-que-estabelece-o-regime-juridico-do-ensino-superior-e-revoga-a-lei-n27-2009-de-29-de-setembro/>. Acesso em: 9 abr. 2024.

MOÇAMBIQUE, Ministério do Género, Criança e Acção Social. **Decreto no 53/2008 de 30 de dezembro**: Regulamento de construção e manutenção dos dispositivos técnicos de acessibilidade, circulação e utilização dos sistemas de serviços e lugares públicos. 2008.

MOÇAMBIQUE, Presidência da República. **Constituição da República** / Media - Portal do Governo de Moçambique. 2004. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Media/Constituicao-da-Republica>. Acesso em: 5 ago. 2024.

NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 63-74, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100004>

NAGIB, Leonardo de Rezende Costa. **Adaptação da teoria UTAUT sob a perspectiva dos docentes para a educação em ciências contábeis no Brasil**. 2023. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: 10.14393/ufu.te.2023.342. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38720>>. Acesso em: 17 ago. 2024.

NAGIB, Leonardo de Rezende Costa; SILVA, Denise Mendes da. Adoção de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, Brasil, v. 31, n. 82, p. 145–164, 2020. DOI: 10.1590/1808-057x201909030.

OECD. **Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools**. 2012. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/equityandqualityineducation-supportingdisadvantagedstudentsandschools.htm>. Acesso em: 9 mar. 2024.

OLIVER, Mike. Social Policy and Disability: Some Theoretical Issues. **Disability, Handicap & Society**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 5–17, jan. 1986. DOI 10.1080/02674648666780021. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02674648666780021>. Acesso em: 13 abr. 2024.

OLIVER, Mike. Social Work with Disabled People. London: **Macmillan Education UK**, 1983. DOI 10.1007/978-1-349-86058-6. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/978-1-349-86058-6>. Acesso em: 14 abr. 2024.

OLIVER, Mike. The social model of disability: thirty years on. **Disability & Society**, v. 28, n. 7, p. 1024–1026, 1 out. 2013. DOI 10.1080/09687599.2013.818773. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>. Acesso em: 11 out. 2023.

OMOTE, Sadao. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l. : s. n.], 2005, 11.01: 33-48.

OMOTE, Sadao. Atitudes Em Relação À Inclusão No Ensino Superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [s.l.], v. 16, n. S1, p. 211–215, 2016. DOI 10.1111/1471-3802.12283. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1471-3802.12283>. Acesso em: 25 mar. 2024.

OMOTE, Sadao; JUNIOR, Antonio Alexandre Pereira. Atitudes Sociais de Professoras de um Município de Médio Porte do Paraná em Relação à Inclusão. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 6, n. 1, p. 7-15 2011.

OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; BALEOTTI, Luciana Ramos; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia** (Ribeirão Preto), [s.l.], v. 15, p. 387–396, dez. 2005. DOI 10.1590/S0103-863X2005000300008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/5Q5chbRfYq7pBsJ6cQGmBCj/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2023.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos: como surgiu e o que propõe? 1948. **Desinstitute**. Disponível em: <https://desinstitute.org.br/noticias/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-como-surgiu-e-o-que-defende/>. Acesso em: 11 out. 2023.

ONU: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto. A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, p. 27-41, 2017. 10.1590/0104-4060.52923

PEREIRA, R. R.; DA COSTA SILVA, S. S.; FACIOLA, R. A.; PONTES, F. A. R.; HOLANDA RAMOS, M. F. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma

revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 147–160, 2016. DOI: 10.5902/1984686X19898.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 22, p. 127–134, 2018. DOI 10.1590/2175-3539/2018/010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/?format=html>. Acesso em: 11 mar. 2024.

PRETTE, Almir Del; PRETTE, Zilda A. P. Del. Assertividade, sistema de crenças e identidade social. **Psicologia em Revista**, v. 9, n. 13, p. 125–136, 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/169>. Acesso em: 17 out. 2023.

RAIVA, da Silva; Ana Paula; MOTA, Edirlene; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE E CABO VERDE: BREVE OLHAR SOBRE OS MARCOS LEGAIS. **Revista Rede-Ter**, v. 3, n. 1, p. 17-17, 2023. <https://doi.org/10.59776/rter.v3i1.5282>

RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria de Paiva. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada. Brasília: **Secretaria Especial dos Direitos Humanos** 2008.

RIBAS, Luana de Melo. A (re)construção social da deficiência para a compreensão de uma diversidade humana. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 216–225, 29 maio 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/879>. Acesso em: 13 abr. 2024.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, [s.l. : s. n.], 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273>. Acesso em: 2 nov. 2023.

SANTOS, Bianca Lages Ribeiro; JUNIOR, Cesiro Aparecido da Cunha; TARIFA, Marcelo Resquetti; ALMEIDA, Lauro Brito de. ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES E INTÉRPRETES DE LIBRAS NO ENSINO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE. **Revista Gestão e Conhecimento**, [s.l.], v. 11, n. 2, 1 jul. 2017. Disponível em: <https://ojs.revistagc.com.br/ojs/index.php/rgc/article/view/103>. Acesso em: 1 nov. 2023.

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**, [s.l.], v. 30, n. 3, p. 18–45, 2019. DOI 10.22561/cvr.v30i3.4803. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/4803>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, [s.l. : s. n.], p. 71–94, nov. 2007. DOI

10.1590/S0101-33002007000300004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=html>. Acesso em: 2 nov. 2023.

SANTOS, Joel; CÉSAR, Margarida. Atitudes e preocupações de professores e outros agentes educativos face à inclusão. **Revista Interações**, [s.l.], v. 6, n. 14, 6 abr. 2010. DOI 10.25755/int.419. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/419>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis: revista de saúde coletiva**, 2008, 18: 501-519. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312008000300008>

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, 2005, 1.1: 8-11.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. 2009.

SCHWAB, Susanne. Inclusive and Special Education in Europe. **Oxford Research Encyclopedia of Education**. [S. l.: s. n.], 2020. DOI 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230. Disponível em: <https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1230>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SENOS, Jorge. Identidade social, auto-estima e resultados escolares. **Análise Psicológica**, [s.l.], n. (1997), 1 (XV): 123-137, p. 1-15, 1997. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5673/1/1997_1_123.pdf.

SHAKESPEARE, Tom; WATSON, Nicholas. Defending the Social Model. **Disability & Society**, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 293-300, abr. 1997. DOI 10.1080/09687599727380. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599727380>. Acesso em: 11 out. 2023.

SHAW, Anne. Inclusion of higher education disabled students: a Q-methodology study of lecturers' attitudes. **Teaching in Higher Education**, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2280266>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, Everton Pires Ferreira Jorge, et al. Evolução do conceito de deficiência no decorrer da história: do modelo médico ao social. **Research, Society and Development**, 2020, 9.1: 5. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i2.1835>

SOUKUP, Jane H.; WEHMEYER, Michael L.; BASHINSKI, Susan M.; BOVAIRD, James A. Classroom Variables and Access to the General Curriculum for Students with Disabilities. **Exceptional Children**, [s.l.], v. 74, n. 1, p. 101-120, 1 out. 2007. DOI 10.1177/001440290707400106. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/001440290707400106>. Acesso em: 2 nov. 2023.

SOUZA, Matheus Silva; SILVA, Marli Auxiliadora da. Acessibilidade e inclusão na graduação em ciências contábeis: Uma discussão acerca do conhecimento e envolvimento. **Education Policy Analysis Archives**, [s.l.], v. 31, 17 out. 2023. DOI 10.14507/epaa.31.7850. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7850>. Acesso em: 10 abr. 2024.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais**: estudos em psicologia social, v. 1. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

TAJFEL, Henri. Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. **Oxford, England: Academic Press**, [s.l. : s. n.], 1978. p. xv, 474 (Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations xv, 474).

UNESCO. Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. 2015. **Unesco Digital Library**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 25 mar. 2024.

UNICEF. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2024. **Unicef**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 9 abr. 2024.

UPIAS, Union of the Physically Impaired Against Segregation. Fundamental Principles of Disability. 1976. Disponível em: <https://the-ndaca.org/resources/audio-described-gallery/fundamental-principles-of-disability/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

VAN KNIPPENBERG, Ad; VAN OERS, Huub. Social identity and equity concerns in intergroup perceptions. **British Journal of Social Psychology**, [s.l.], v. 23, n. 4, p. 351–361, 1984. DOI 10.1111/j.2044-8309.1984.tb00651.x. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8309.1984.tb00651.x>. Acesso em: 2 nov. 2023.

VAN STEEN, Tommy; WILSON, Claire. Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. **Teaching and Teacher Education**, [s.l.], v. 95, p. 103127, 1 out. 2020. DOI 10.1016/j.tate.2020.103127. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X1930335X>. Acesso em: 13 abr. 2024.

VASCONCELOS, A. F.; FREIRES, . K. C. P.; GOMES, L. E. S.; CARVALHO, S. T. A.; PONTES, R. J. S. . IMPLICAÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA . **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 15, n. 43, p. 221–243, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8136737. VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0254, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0254, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>

WELICHAN, Danielle da Silva Pinheiro; SOUZA, Camila da Silva. A inclusão na prática: alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [s.l. : s. n.], p. 146–166, 15 jan. 2017. DOI 10.22633/rpge.v21.n1.2017.9786. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9786>. Acesso em: 11 mar. 2024.

APÊNDICE A – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Caro(a) Coordenador(a) do curso de graduação em Ciências Contábeis,

Gostaríamos de convidar os discentes e docentes do seu curso para participarem da pesquisa intitulada: **Perfil de discentes e docentes e as atitudes favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência na graduação em Contabilidade**. Este estudo está sendo conduzido pelo mestrando **Samito Mário Chimoio Taimo**, sob a orientação da **Prof.^a Dr.^a Denise Mendes da Silva**, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (PPGCC) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e tem como objetivo analisar a associação entre o perfil dos discentes e dos docentes e as atitudes sociais favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência na graduação em Contabilidade em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil e de Moçambique.

Gostaríamos de assegurar que todas as informações fornecidas serão tratadas com a máxima confidencialidade e que a participação é totalmente voluntária. Os participantes podem desistir a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Por favor, repasse o link do questionário abaixo para os discentes e docentes do seu curso:

Link (**discentes**): <https://forms.gle/iyafavGYfUNheeFQ6>

Link (**docentes**): <https://forms.gle/ptfjXNTAQEuD5caa7>

Antes de iniciar o questionário, os participantes deverão ler e concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que estará disponível na primeira página do formulário.

Se houver alguma dúvida ou necessidade de mais informações sobre o estudo, por favor, entre em contato conosco:

Samito Mário Chimoio Taimo (samitochimoio6@gmail.com)

Profa. Denise Mendes da Silva (denise.mendes@ufu.br)

Nossos especiais agradecimentos.

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PESQUISA (QUESTIONÁRIO), PARA DISCENTES

PARTE 1 – Perfil de discentes	
Para as questões a seguir, considere: Pessoas com deficiência (PcD): aquelas que possuem impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais, que, quando combinados com várias barreiras, podem dificultar sua plena e efetiva participação na sociedade, como ocorre com as demais pessoas.	
Questão	Possível Resposta
1) Você é pessoa com deficiência (PcD)? Se for sim, selecione o(s) tipo(s) de deficiência(s). Se for não, selecione, não sou pessoa com deficiência	1. Auditiva 2. Visual 3. Mental e/ou Intelectual 4. Deficiência oculta (autismo, mobilidade reduzida etc.) 5. Física (motora) 6. Múltipla (quando tem mais de um tipo de deficiência) 7. Não sou pessoa com deficiência
2) Você tem ou já teve experiência de lidar/se relacionar em alguma dimensão de sua vida com pessoas com deficiência (PcD)?	☐ Sim ☐ Não
3) Em qual dimensão de vida você vivenciou a experiência?	☐ Acadêmica ☐ Profissional ☐ Acadêmica e Profissional ☐ Familiar/Pessoal ☐ Não tive experiências com PcD
4) Para esta questão, entenda como Política de Cotas o programa especial de reserva de vagas para o acesso das pessoas com deficiência às instituições de ensino públicas. Sobre a Política de Cotas para o acesso de pessoas com deficiência à Universidade, você acha que:	☐ Promove a inclusão dessas pessoas na Universidade ☐ Não garante a inclusão dessas pessoas na Universidade ☐ Desconheço o assunto
5) Sobre o acesso de pessoas com deficiência na Universidade por meio da Política de Cotas, você acha que:	☐ É um direito que deve ser respeitado ☐ Está privilegiando os discentes com deficiência ☐ É injusto para com os discentes sem deficiência ☐ Não tenho opinião formada sobre o assunto
6) Na sua opinião, os discentes com deficiência na Universidade:	☐ Precisam de recursos materiais e humanos especializados ☐ Não precisam de recursos materiais e humanos especializados ☐ Não tenho opinião formada sobre o assunto
7) Você acha que os discentes com deficiência em sala de aula:	☐ Necessitam de maior atenção por parte dos professores ☐ Não necessitam de maior atenção por parte dos professores ☐ Não sei responder
8) Em relação ao processo de aprendizagem, você acha que os discentes com deficiência:	☐ Aprendem igual aos demais discentes sem deficiência ☐ Aprendem de forma diferente dos demais discentes sem deficiência ☐ Não sei responder
9) Em relação às condições de permanência dos discentes com deficiência no curso de graduação, você acha que a Universidade que você estuda:	☐ Está preparada ☐ Não está preparada ☐ Está parcialmente preparada ☐ Está em processo de preparação ☐ Não tenho opinião formada sobre o assunto
10) O que você acha que pode dificultar o acesso ao conhecimento por parte dos discentes com deficiência na Universidade:	☐ Falta de recursos materiais e humanos especializados ☐ Problemas de aprendizagem na Educação Básica e Ensino Médio ☐ Falta de Políticas Públicas para a inclusão

	☐ Não sei responder
11) Em relação à qualificação dos professores da Universidade que você estuda, você acha que:	☐ Possuem preparação para trabalhar com discentes com deficiência ☐ Não possuem preparação para trabalhar com discentes com deficiência ☐ São qualificados para trabalhar com discentes com deficiência ☐ Não são qualificados para trabalhar com discentes com deficiência ☐ Não sei responder
12) Você acha que na Universidade que você estuda, os recursos para atender às necessidades educacionais especiais de discentes com deficiência são:	☐ Ótimos ☐ Regulares ☐ Bons ☐ Precários ☐ Não existem
13) Sobre os direitos das pessoas com deficiência:	☐ Conheço ☐ Preciso conhecer mais ☐ Conheço pouco ☐ Desconheço
14) Em relação ao comportamento dos professores acerca da presença de discentes com deficiência na Universidade:	☐ Se comportam de forma natural ☐ Apresentam indiferença ☐ São preconceituosos ☐ São atenciosos ☐ Não sei responder
15) Na sua opinião, o atendimento dispensado aos discentes com deficiência em sala de aula, pelos professores, é:	☐ Especializado ☐ Individualizado ☐ Igual aos demais alunos sem deficiência ☐ Diferente dos demais alunos sem deficiência ☐ Não sei responder
16) Na sua opinião, você acha que os professores da Universidade se sentem preparados para trabalhar com discentes com deficiência:	☐ Sim ☐ Pouco ☐ Não ☐ Não sei responder
17) Idade:	Campo aberto
18) Com qual gênero você se identifica:	☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não responder
19) Você atua profissionalmente no mercado de trabalho? (estágio, emprego etc.)	☐ Sim ☐ Não
20) Qual semestre da graduação em Ciências Contábeis/Contabilidade você está cursando?	☐ 1º Semestre ☐ 2º Semestre ☐ 3º Semestre ☐ 4º Semestre ☐ 5º Semestre ☐ 6º Semestre ☐ 7º Semestre ☐ 8º Semestre ☐ 9º Semestre ☐ 10º Semestre
21) Você participa ou participou de algum programa/projeto durante o curso de graduação? Você pode marcar mais de uma opção.	☐ Atividades de Extensão (projetos de extensão) ☐ Empresa Júnior/Incubadora de empresas ☐ Estágio ☐ Iniciação Científica (projetos de pesquisa) ☐ Monitoria ☐ Programa de Educação Tutorial (PET) ☐ Outros ☐ Não participo/participei
22) País da Instituição de Ensino Superior (IES) de vínculo:	☐ Brasil ☐ Moçambique

23) Em qual região você está cursando a graduação em Contabilidade:	Brasil () Norte () Nordeste () Sul () Sudeste () Centro-Oeste Moçambique () Norte () Sul () Centro
---	--

PARTE 2 – Atitudes sociais em relação à inclusão no ambiente universitário

Nesta etapa da pesquisa, considere:

Atitudes sociais favoráveis: no contexto da inclusão de pessoas com deficiência (PcD), se manifestam quando as pessoas demonstram aceitação, respeito, igualdade de oportunidades e apoio às PcD.

Capacitismo: caracteriza-se por retratar as pessoas com deficiência como inferiores e incapazes de desempenhar uma variedade de atividades, tais como produzir, trabalhar, aprender, amar, cuidar, sentir desejo e ser desejadas.

A seguir, você vai encontrar 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. Leia atentamente cada enunciado e assinale a alternativa que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Nº	Questão	Escala
1	Não se deve envolver toda a sociedade para o objetivo comum da prática da inclusão.	(a) (b) (c) (d) (e)
2	A classe heterogênea, ou seja, em que há discentes com deficiência e sem deficiência, tem a vantagem de permitir que cada discente contribua para a aprendizagem dos demais.	(a) (b) (c) (d) (e)
3	Todos os indivíduos em todos os setores da sociedade devem fazer parte do movimento de inclusão.	(a) (b) (c) (d) (e)
4	Promover a inclusão de pessoas com deficiência é responsabilidade única e exclusiva das escolas.	(a) (b) (c) (d) (e)
5	Modificar a estrutura física da escola/universidade para o atendimento de alguns poucos discentes com deficiência é um gasto orçamentário prejudicial.	(a) (b) (c) (d) (e)
6	Os discentes diferentes devem ser separados, no processo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades.	(a) (b) (c) (d) (e)
7	Não é possível garantir a participação de qualquer tipo de discente na mesma sala de aula, porque é mais fácil ensinar para uma classe homogênea.	(a) (b) (c) (d) (e)
8	A sociedade deve criar meios de promover o aprendizado de todos, de acordo com as necessidades de cada um.	(a) (b) (c) (d) (e)
9	Deve ser assegurado o convívio de discentes com deficiência e sem deficiência na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola/universidade.	(a) (b) (c) (d) (e)
10	A sociedade deve adequar-se para garantir a todos, inclusive às pessoas com deficiência, o acesso a qualquer órgão ou instituição pública.	(a) (b) (c) (d) (e)
11	No convívio com discentes com deficiência, os discentes sem deficiência têm o seu desenvolvimento global prejudicado.	(a) (b) (c) (d) (e)
12	Colocar discentes com deficiência em classes regulares prejudica a aprendizagem dos discentes sem deficiência.	(a) (b) (c) (d) (e)

13	As pessoas sem deficiência não precisam esforçar-se para melhorar o relacionamento com pessoas com deficiência.	(a) (b) (c) (d) (e)
14	Todos os discentes devem ter participação efetiva na vida escolar/universitária.	(a) (b) (c) (d) (e)
15	A inclusão deve ser praticada para beneficiar a pessoa com deficiência.	(a) (b) (c) (d) (e)
16	É justificável qualquer investimento para evitar que as vias públicas se constituam em obstáculos para a locomoção de pessoas com deficiência.	(a) (b) (c) (d) (e)
17	A educação inclusiva deve ocorrer em qualquer nível de ensino, do maternal à pós-graduação.	(a) (b) (c) (d) (e)
18	As pessoas com deficiência não têm nada a ensinar às pessoas sem deficiência.	(a) (b) (c) (d) (e)
19	As diferenças entre as pessoas são vantajosas para a existência humana.	(a) (b) (c) (d) (e)
20	Os familiares da pessoa com deficiência devem lutar pela participação dela nas atividades festivas, esportivas e de lazer.	(a) (b) (c) (d) (e)
21	A pessoa com deficiência intelectual severa tem o direito de frequentar classes regulares, mesmo que para isso sejam necessárias profundas modificações em suas estruturas físicas e nos projetos pedagógicos dos cursos.	(a) (b) (c) (d) (e)
22	Por mais diferentes que as pessoas sejam umas das outras, sempre é possível uma boa convivência entre elas.	(a) (b) (c) (d) (e)
23	O lugar mais adequado de aprendizagem para a pessoa com deficiência é a classe especial.	(a) (b) (c) (d) (e)
24	Se o discente com deficiência não consegue acompanhar as atividades dos colegas, deveria ter uma classe especial.	(a) (b) (c) (d) (e)
25	Os exames vestibulares devem ser adaptados para oferecer, a todos os candidatos, oportunidades iguais de acesso à universidade.	(a) (b) (c) (d) (e)
26	O mercado de trabalho deve absorver a mão-de-obra das pessoas com deficiência.	(a) (b) (c) (d) (e)
27	A participação plena das pessoas com deficiência deve ser garantida em todos os contextos sociais.	(a) (b) (c) (d) (e)
28	Os discentes com deficiência são beneficiados se permanecerem em instituições especializadas para atender mais adequadamente suas limitações.	(a) (b) (c) (d) (e)
29	A inclusão pressupõe o direito de igualdade de oportunidades para escolarização de pessoas com deficiência e sem deficiência.	(a) (b) (c) (d) (e)
30	A exclusão de determinados grupos improdutivos é necessária para a sobrevivência de toda e qualquer sociedade.	(a) (b) (c) (d) (e)
31	Apenas os discentes com deficiência deverão fazer uso de recursos do ensino especializado.	(a) (b) (c) (d) (e)
32	A lei deve determinar que, se uma pessoa com deficiência quiser estudar em uma escola/universidade pública, esta deverá oferecer a vaga.	(a) (b) (c) (d) (e)
33	O Estado deve conferir todos os direitos à pessoa com deficiência na forma da lei.	(a) (b) (c) (d) (e)
34	A sociedade deve selecionar aqueles que possuem melhores condições de aproveitamento das oportunidades.	(a) (b) (c) (d) (e)

35	Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos.	(a) (b) (c) (d) (e)
----	---	---------------------

Fonte: adaptado de Omote (2005) e Chahini (2010)

APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE PESQUISA (QUESTIONÁRIO), PARA DOCENTES

PARTE 1 – Perfil de docentes	
Para as questões a seguir, considere: Pessoas com deficiência (PcD): aquelas que possuem impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais, que, quando combinados com várias barreiras, podem dificultar sua plena e efetiva participação na sociedade, como ocorre com as demais pessoas.	
Questão	Possível Resposta
1) Você é pessoa com deficiência (PcD)? Se for sim, selecione o(s) tipo(s) de deficiência(s). Se for não, selecione, não sou pessoa com deficiência.	1. Auditiva 2. Visual 3. Mental e/ou Intelectual 4. Deficiência oculta (autismo, mobilidade reduzida etc.) 5. Física (motora) 6. Múltipla (quando tem mais de um tipo de deficiência) 7. Não sou pessoa com deficiência
2) Você tem ou já teve experiência de lidar/se relacionar em alguma dimensão de sua vida com pessoas com deficiência (PcD)?	☐ Sim ☐ Não
3) Em qual dimensão de vida você vivenciou a experiência?	☐ Acadêmica ☐ Profissional ☐ Acadêmica e Profissional ☐ Familiar/Pessoal ☐ Não tive experiências com PcD
4) Para esta questão, entenda como Política de Cotas o programa especial de reserva de vagas para o acesso das pessoas com deficiência às instituições de ensino públicas. Sobre a Política de Cotas para o acesso de pessoas com deficiência à Universidade, você acha que:	☐ Promove a inclusão dessas pessoas na Universidade ☐ Não garante a inclusão dessas pessoas na Universidade ☐ Desconheço o assunto
5) Sobre o acesso de pessoas com deficiência na Universidade por meio da Política de Cotas, você acha que:	☐ É um direito que deve ser respeitado ☐ Está privilegiando os discentes com deficiência ☐ É injusto para com os discentes sem deficiência ☐ Não tenho opinião formada sobre o assunto
6) Na sua opinião, os discentes com deficiência na Universidade:	☐ Precisam de recursos materiais e humanos especializados ☐ Não precisam de recursos materiais e humanos especializados ☐ Não tenho opinião formada sobre o assunto
7) Você acha que os discentes com deficiência em sala de aula:	☐ Necessitam de maior atenção por parte dos professores ☐ Não necessitam de maior atenção por parte dos professores ☐ Não sei responder
8) Em relação ao processo de aprendizagem, você acha que os discentes com deficiência:	☐ Aprendem igual aos demais discentes sem deficiência ☐ Aprendem de forma diferente dos demais discentes sem deficiência ☐ Não sei responder
9) Em relação às condições de permanência dos discentes com deficiência no curso de graduação, você acha que a Universidade que você leciona:	☐ Está preparada . ☐ Não está preparada ☐ Está parcialmente preparada ☐ Está em processo de preparação ☐ Não tenho opinião formada sobre o assunto
10) O que você acha que pode dificultar o acesso ao conhecimento por parte dos discentes com deficiência na Universidade:	☐ Falta de recursos materiais e humanos especializados ☐ Problemas de aprendizagem na Educação Básica e Ensino Médio ☐ Falta de Políticas Públicas para a inclusão

	☐ Não sei responder
11) Em relação à qualificação dos professores da Universidade que você leciona, você acha que:	☐ Possuem preparação para trabalhar com discentes com deficiência ☐ Não possuem preparação para trabalhar com discentes com deficiência ☐ São qualificados para trabalhar com discentes com deficiência ☐ Não são qualificados para trabalhar com discentes com deficiência ☐ Não sei responder
12) Você acha que na Universidade que você leciona, os recursos para atender às necessidades educacionais especiais de discentes com deficiência são:	☐ Ótimos ☐ Regulares ☐ Bons ☐ Precários ☐ Não existem
13) Sobre os direitos das pessoas com deficiência:	☐ Conheço ☐ Preciso conhecer mais ☐ Conheço pouco ☐ Desconheço
14) Na sua opinião, o atendimento que você dispensa/dispensará, aos discentes com deficiência em sala de aula, é/será?	☐ Especializado ☐ Individualizado ☐ Igual aos demais discentes sem deficiência ☐ Diferente dos demais discentes sem deficiência
15) Como você se sente/sentirá tendo discente com deficiência em sala de aula?	☐ Bem ☐ Privilegiado ☐ Indiferente ☐ Incomodado ☐ Não sei responder
16) Quanto ao processo de avaliação dos discentes com deficiência, você costuma/pretende?	☐ Avaliar da mesma forma que os discentes sem deficiência ☐ Avaliar com menos rigor em relação aos discentes sem deficiência ☐ Avaliar respeitando suas necessidades educacionais especiais
17) Na sua opinião, as metodologias adotadas (a serem adotadas) por você em relação às necessidades educacionais especiais dos discentes com deficiência:	☐ Atendem as necessidades educacionais especiais desses discentes ☐ Não atendem as necessidades educacionais especiais desses discentes ☐ Precisam ser revistas ☐ Não sei responder
18) Você já realizou/realizará alguma adequação plano de ensino da disciplina para atender às necessidades educacionais especiais dos discentes com deficiência?	☐ Sim ☐ Algumas ☐ Estão sendo providenciadas ☐ Não
19) Alguma vez você já recebeu algum tipo de explicação, por parte da Coordenação do Curso, a respeito das necessidades educacionais especiais dos discentes com deficiência na Universidade que você leciona?	☐ Sim ☐ Não
20) Você se sente preparado para trabalhar com discentes com deficiência?	☐ Sim ☐ Não tenho certeza ☐ Não
21) Idade:	Campo aberto
22) Com qual gênero você se identifica:	☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não responder
23) Em relação à docência, possui qual tipo de vínculo com a(s) instituição(ões) em que atua?	☐ Professor Efetivo ☐ Professor Substituto ☐ Contratado

	() Outros
24) Regime de trabalho como docente é:	() Dedicção Exclusiva () 40 horas () 20 horas () Horista: _____
25) Tempo total de atuação na docência superior no curso de graduação em Contabilidade (em anos):	Campo Aberto
26) Possui outra atuação profissional em paralelo à atividade docente?	() Sim () Não
27) Possui algum curso de formação pedagógica? São exemplos: Curso de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, curso de aperfeiçoamento de práticas docentes, cursos voltados para estratégias de ensino para pessoas com deficiência. Considere cursos com carga horária mínima de 8 horas.	() Sim () Não
28) País da Instituição de Ensino Superior (IES) de vínculo:	() Brasil () Moçambique
29) Em qual região você atua como docente da graduação em Contabilidade:	Brasil ☐ Norte ☐ Nordeste ☐ Sul ☐ Sudeste ☐ Centro-Oeste ☐ Norte ☐ Sul ☐ Centro Moçambique

PARTE 2 – Atitudes sociais em relação à inclusão no ambiente universitário

Nesta etapa da pesquisa, considere:

Atitudes sociais favoráveis: no contexto da inclusão de pessoas com deficiência (PcD), se manifestam quando as pessoas demonstram aceitação, respeito, igualdade de oportunidades e apoio às PcD.

Capacitismo: caracteriza-se por retratar as pessoas com deficiência como inferiores e incapazes de desempenhar uma variedade de atividades, tais como produzir, trabalhar, aprender, amar, cuidar, sentir desejo e ser desejadas.

A seguir, você vai encontrar 35 enunciados, cada um seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que você concorda com o enunciado ou discorda do seu conteúdo. Leia atentamente cada enunciado e assinale a alternativa que expressa melhor o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são:

- (a) Concordo inteiramente
- (b) Concordo mais ou menos
- (c) Nem concordo nem discordo
- (d) Discordo mais ou menos
- (e) Discordo inteiramente

Nº	Questão	Escala
1	Não se deve envolver toda a sociedade para o objetivo comum da prática da inclusão.	(a) (b) (c) (d) (e)
2	A classe heterogênea, ou seja, em que há discentes com deficiência e sem deficiência, tem a vantagem de permitir que cada discente contribua para a aprendizagem dos demais.	(a) (b) (c) (d) (e)
3	Todos os indivíduos em todos os setores da sociedade devem fazer parte do movimento de inclusão.	(a) (b) (c) (d) (e)
4	Promover a inclusão de pessoas com deficiência é responsabilidade única e exclusiva das escolas.	(a) (b) (c) (d) (e)
5	Modificar a estrutura física da escola/universidade para o atendimento de alguns poucos discentes com deficiência é um gasto orçamentário prejudicial.	(a) (b) (c) (d) (e)

6	Os discentes diferentes devem ser separados, no processo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades.	(a) (b) (c) (d) (e)
7	Não é possível garantir a participação de qualquer tipo de discente na mesma sala de aula, porque é mais fácil ensinar para uma classe homogênea.	(a) (b) (c) (d) (e)
8	A sociedade deve criar meios de promover o aprendizado de todos, de acordo com as necessidades de cada um.	(a) (b) (c) (d) (e)
9	Deve ser assegurado o convívio de discentes com deficiência e sem deficiência na mesma sala de aula, ainda que sejam necessárias profundas modificações na escola/universidade.	(a) (b) (c) (d) (e)
10	A sociedade deve adequar-se para garantir a todos, inclusive às pessoas com deficiência, o acesso a qualquer órgão ou instituição pública.	(a) (b) (c) (d) (e)
11	No convívio com discentes com deficiência, os discentes sem deficiência têm o seu desenvolvimento global prejudicado.	(a) (b) (c) (d) (e)
12	Colocar discentes com deficiência em classes regulares prejudica a aprendizagem dos discentes sem deficiência.	(a) (b) (c) (d) (e)
13	As pessoas sem deficiência não precisam esforçar-se para melhorar o relacionamento com pessoas com deficiência.	(a) (b) (c) (d) (e)
14	Todos os discentes devem ter participação efetiva na vida escolar/universitária.	(a) (b) (c) (d) (e)
15	A inclusão deve ser praticada para beneficiar a pessoa com deficiência.	(a) (b) (c) (d) (e)
16	É justificável qualquer investimento para evitar que as vias públicas se constituam em obstáculos para a locomoção de pessoas com deficiência.	(a) (b) (c) (d) (e)
17	A educação inclusiva deve ocorrer em qualquer nível de ensino, do maternal à pós-graduação.	(a) (b) (c) (d) (e)
18	As pessoas com deficiência não têm nada a ensinar às pessoas sem deficiência.	(a) (b) (c) (d) (e)
19	As diferenças entre as pessoas são vantajosas para a existência humana.	(a) (b) (c) (d) (e)
20	Os familiares da pessoa com deficiência devem lutar pela participação dela nas atividades festivas, esportivas e de lazer.	(a) (b) (c) (d) (e)
21	A pessoa com deficiência intelectual severa tem o direito de frequentar classes regulares, mesmo que para isso sejam necessárias profundas modificações em suas estruturas físicas e nos projetos pedagógicos dos cursos.	(a) (b) (c) (d) (e)
22	Por mais diferentes que as pessoas sejam umas das outras, sempre é possível uma boa convivência entre elas.	(a) (b) (c) (d) (e)
23	O lugar mais adequado de aprendizagem para a pessoa com deficiência é a classe especial.	(a) (b) (c) (d) (e)
24	Se o discente com deficiência não consegue acompanhar as atividades dos colegas, deveria ter uma classe especial.	(a) (b) (c) (d) (e)
25	Os exames vestibulares devem ser adaptados para oferecer, a todos os candidatos, oportunidades iguais de acesso à universidade.	(a) (b) (c) (d) (e)
26	O mercado de trabalho deve absorver a mão-de-obra das pessoas com deficiência.	(a) (b) (c) (d) (e)
27	A participação plena das pessoas com deficiência deve ser garantida em todos os contextos sociais.	(a) (b) (c) (d) (e)

28	Os discentes com deficiência são beneficiados se permanecerem em instituições especializadas para atender mais adequadamente suas limitações.	(a) (b) (c) (d) (e)
29	A inclusão pressupõe o direito de igualdade de oportunidades para escolarização de pessoas com deficiência e sem deficiência.	(a) (b) (c) (d) (e)
30	A exclusão de determinados grupos improdutivos é necessária para a sobrevivência de toda e qualquer sociedade.	(a) (b) (c) (d) (e)
31	Apenas os discentes com deficiência deverão fazer uso de recursos do ensino especializado.	(a) (b) (c) (d) (e)
32	A lei deve determinar que, se uma pessoa com deficiência quiser estudar em uma escola/universidade pública, esta deverá oferecer a vaga.	(a) (b) (c) (d) (e)
33	O Estado deve conferir todos os direitos à pessoa com deficiência na forma da lei.	(a) (b) (c) (d) (e)
34	A sociedade deve selecionar aqueles que possuem melhores condições de aproveitamento das oportunidades.	(a) (b) (c) (d) (e)
35	Uma sociedade inclusiva deve estar estruturada para atender às necessidades de todos os cidadãos.	(a) (b) (c) (d) (e)

Fonte: adaptado de Omote (2005), Chahini (2010) e Nagib (2023).

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERFIL DE DISCENTES E DOCENTES E AS ATITUDES FAVORÁVEIS À INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE

Pesquisador: DENISE MENDES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80179124.3.0000.5152

Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.878.036

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas do Projeto nº 2348504 e Projeto Detalhado (27_05_Projeto_Detalhado_ajustado.docx), postados, respectivamente, em 28/05/2024 e 27/05/2024.

INTRODUÇÃO

O estudo pretende investigar se as atitudes sociais favoráveis à inclusão mudam conforme o país. Com isso, surge uma oportunidade de pesquisa envolvendo dois países: Brasil e Moçambique. Essa escolha se justifica no sentido de avaliar se as atitudes favoráveis à inclusão podem ser diferentes, conforme o país, pelas características culturais, sociais, políticas, estruturais, que podem, também, afetar o perfil dos pesquisados. O objetivo desta pesquisa é analisar a associação entre o perfil dos discentes e docentes e as atitudes sociais favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência na graduação em Contabilidade em instituições de ensino superior (IES) públicas do Brasil e de Moçambique. A pesquisa busca compreender melhor as atitudes de discentes e docentes para a inclusão de PCD no ensino superior de Contabilidade e qual perfil está associado a atitudes mais favoráveis à inclusão.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.878.036

/ Brochura Investigador	docx	19:15:34	DA SILVA	Aceito
Outros	27_05_Questionario_inclusao_PCD_para_docentes.docx	27/05/2024 19:13:14	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
Outros	27_05_Questionario_inclusao_PCD_para_discentes.docx	27/05/2024 19:11:26	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2348504.pdf	23/05/2024 11:30:32		Recusado
Outros	Curriculo_Lattes_Denise.pdf	23/05/2024 11:29:30	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Samito.pdf	23/05/2024 11:26:12	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	21_05_Projeto_Detalhado_final.docx	23/05/2024 11:11:38	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	21_05_Projeto_Detalhado_final.docx	23/05/2024 11:11:38	DENISE MENDES DA SILVA	Recusado
Declaração de Pesquisadores	21_05_termo_da_equipe_exeassinado.pdf	23/05/2024 11:07:51	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	21_05_TCELassinadoassinado.pdf	23/05/2024 11:06:54	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	21_05_TCELassinadoassinado.pdf	23/05/2024 11:06:54	DENISE MENDES DA SILVA	Recusado
Folha de Rosto	Digt_20240523_100651.pdf	23/05/2024 11:06:21	DENISE MENDES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 10 de Junho de 2024

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