

PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS

Matheus Silva Souza

Orientadora: Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

RESUMO

O presente artigo tem como foco a educação inclusiva no ensino superior, com o objetivo geral de verificar e analisar se há e quais são as práticas inclusivas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis das universidades federais mineiras. A pesquisa teve abordagem qualitativa de caráter exploratório com levantamento bibliográfico. Utilizou-se, para a delimitação da amostra, os microdados do Censo da Educação Superior de 2018, verificando-se a existência de 7 universidades federais no Estado de Minas Gerais que possuem curso de Ciências Contábeis. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário aos respectivos coordenadores de curso e docentes, obtendo-se a resposta de 7 coordenadores e 18 docentes. Os resultados apontam que a inclusão no ensino superior ainda é um desafio e se encontra em processo de construção. Identificou-se a existência de práticas inclusivas dos docentes na sala de aula, porém é necessário avanços nas barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e metodológicas.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Superior. Ciências Contábeis. Minas Gerais.

ABSTRACT

The present article has as focuses on inclusive education in higher education, with the general purpose of verifying and analyzing if there are and what are the inclusive practices in undergraduate courses in Accounting of Minas Gerais federal universities. The research have qualitative and quantitative approach of exploratory character with bibliographic survey. For the delimitation of the sample, the microdata of the 2018 Higher Education Census was used, verifying the existence of 7 federal universities in the State of Minas Gerais that have a course in Accounting. The data collection was made gave through applying a questionnaire to the respective course coordinators and teachers, the answer was obtained of 7 coordinators and 18 teachers. The results indicate that inclusion in higher education is still a challenge and is in the process of construction. Has been identified the existence of inclusive practices of lecturers in the classroom, but it is necessary advances in attitudinal, communicational, pedagogical and methodological barriers.

Key words: Inclusion. Higher education. Accounting Sciences. Minas Gerais.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática a inclusão educacional nos cursos de graduação em ciências contábeis. Nesse sentido, para compreender o objeto de estudo, faz-se necessário apresentar inicialmente alguns documentos legais que amparam a inclusão no ensino superior.

Segundo Camargo (2017, p. 1), inclusão “é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem.” Ou seja, ela requer a participação ativa das pessoas, com ou sem deficiência na sociedade, não sendo restrita ao âmbito educacional, primando por uma prática voltada para a garantia de igualdade de condições e direitos a todos.

Ao contextualizar uma sociedade que considera igualdade de direitos, é preciso destacar que, em 1988, a Constituição Federal passou a garantir que todos são iguais perante a lei (BRASIL, 1988), previsto anteriormente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. De modo específico, em 1989, a regulamentação da Lei nº 7.853, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, assegurou, em seu Artigo 2º, o pleno exercício dos direitos básicos às pessoas com deficiência, inclusive o direito à educação, abrangendo os diversos níveis de aprendizagem (BRASIL, 1989).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 12.796/13, afirmou ser dever do Estado o atendimento especializado e gratuito aos educandos com deficiência, em todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 2013).

No ano de 2005, o Programa Incluir, iniciativa do Ministério da Educação, fomentou a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, garantindo “a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação” (BRASIL, 2013).

Ressalta-se que os documentos oficiais citados foram importantes para que as pessoas com deficiências pudessem ter assegurado, legalmente, o direito de acesso ao ensino superior, sendo este, uma conquista significativa. Entretanto, para que isso seja efetivado com qualidade, é necessária, dentre outras, a consciência do que é inclusão por boa parte da população, principalmente pela comunidade universitária. No que se refere ao aspecto pedagógico, de acordo com Hehir et al. (2016), a inclusão visa dar acesso a uma experiência de aprendizado igualitário e participativo a todos os estudantes no mesmo ambiente.

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam realizar algumas adaptações, regidas pela Portaria 1.679/99 do Ministério da Educação (MEC) e pela Lei da Acessibilidade nº 10.098/00, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiências. Destaca-se ainda, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de forma a garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino (BRASIL, 2015), e, consequentemente, a conclusão de todas as etapas por meio da proposição de metodologias, práticas pedagógicas, dentre outros, que garantam a aprendizagem e o respeito à diversidade.

Assim, o ensino superior torna-se uma possibilidade para os estudantes com deficiência, destacando-se nesta pesquisa, o curso de Ciências Contábeis, que faz parte da área das Ciências Sociais Aplicadas e visa atender necessidades e demandas sociais. Entende-se que ao proporcionar um ambiente inclusivo, a Universidade traz benefícios não só para os discentes com deficiência, mas para toda a comunidade acadêmica, uma vez que estudantes, professores e técnicos conviverão cotidianamente com algumas diferenças humanas mais evidentes, aprendendo a valorizá-las.

Nessa perspectiva, em relação à temática desta pesquisa, pretende-se responder à seguinte indagação: Quais são as práticas inclusivas identificadas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis das universidades federais (UF) situadas em Minas Gerais?

Para tanto, o objetivo geral deste trabalho consiste em verificar e analisar se há e quais são as práticas inclusivas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis das universidades federais minerais. Os objetivos específicos são: (1) apresentar o aparato legal que amparou e ampara a inclusão no Brasil; (2) refletir sobre a inclusão educacional no ensino superior por meio de pesquisa bibliográfica; e (3) identificar recursos, metodologias e estratégias utilizadas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis das UF pesquisadas e se estas têm um caráter inclusivo.

Santos e Hostins (2015) afirmam que existem poucas pesquisas no Ensino Superior sobre educação inclusiva, bem como concluíram que a “legislação nacional apresenta várias brechas e, muitas vezes, um documento não converge com o outro” (SANTOS; HOSTIS, 2015, p. 199). Carmo, Miranda e Bifi (2011) evidenciam que, no âmbito da educação especial no ensino superior, especificamente, nos cursos de Ciências Contábeis, os problemas e as limitações que permeiam a inclusão ainda estão muito presentes.

Santos (2018), em sua pesquisa sobre o ensino de contabilidade introdutória para estudantes surdos, destacou que é necessária a promoção da discussão dos vários aspectos que envolvem o tema, como “a história e a cultura surda do aluno; a cultura de práticas docentes estabelecidas ao longo do tempo; a cultura da comunicação dentro da instituição; a necessidade de novas posturas do docente, frente à realidade da educação inclusiva; [...]” (SANTOS, 2018, p. 133).

Assim, justifica-se analisar a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, em especial no curso de ciências contábeis, tanto pela lacuna científica evidenciada pelos estudos, quanto à sua relevância, tendo em vista que, com a realização da pesquisa, pode-se contribuir com a área por meio da identificação da existência, ou não, de práticas que favoreçam a educação inclusiva nas universidades.

A escolha pelo tema é motivada também, pelas experiências enquanto monitor do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), Campus Pontal, durante quatro semestres, bem como do trabalho realizado na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Santa Vitória-MG, na qual atuo como professor instrutor de informática.

Tendo em vista essas considerações iniciais, destaca-se que este estudo foi estruturado em cinco seções: A primeira é composta desta introdução; a segunda apresenta, em linhas gerais, uma revisão da literatura sobre o aparato legal da educação inclusiva no Brasil, a partir de alguns documentos e legislações, assim como da inclusão no Ensino Superior e de estudos anteriores relacionados ao tema. A terceira seção é composta pelos procedimentos metodológicos nos quais trata-se sobre os procedimentos técnicos, a abordagem, e os instrumentos utilizados, assim como a coleta de dados; apresentando-se ainda, a caracterização da população e a amostra. Na quarta parte, trata-se dos resultados e análise do estudo, e na quinta, das considerações finais.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Esta seção foi dividida em tópicos que tratam sobre a educação especial no Brasil, bem como de alguns documentos e leis que fundamentam a educação inclusiva, destacando também, a inclusão no ensino superior e os estudos anteriores sobre o tema.

2.1 Conjuntura histórica da educação especial no Brasil

No Brasil, as primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência só começaram a ocorrer em meados do século XIX (BRASIL, 2008); antes, predominava a fase da negligência (exclusão) e, posteriormente, a da institucionalização. Nesta fase, as pessoas com deficiência eram “isoladas, tratadas e institucionalizadas, em geral, em hospitais psiquiátricos e/ou manicômios.” (CAMPOS; PEDROSO; ROCHA, 2013, p. 11).

Mendes (2006, p.387) afirma que, no período de segregação, “a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado”. Identifica-se então, que a exclusão na área educacional se refere à privação das pessoas com deficiência de acessar a escolarização, pois ficavam isoladas em ambientes separados das outras pessoas.

Segundo o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que apresenta uma contextualização histórica da educação especial no Brasil, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos Mudos entre 1850 a 1860, teve início o atendimento educacional formal às pessoas com deficiência. Posteriormente, em 1926, o Instituto Pestalozzi passou a ser a primeira escola com atendimento voltado às pessoas com deficiência mental e superdotação. Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com foco na reabilitação e educação especializada (BRASIL, 2008).

Identifica-se o caráter segregacionista dessas instituições, pois as pessoas com deficiência eram atendidas em espaços específicos. Com o estabelecimento de serviços educacionais especializados, fundação de institutos, escolas particulares e instituições que atuaram diretamente no atendimento às pessoas com deficiência, iniciou-se a fase da integração na segunda metade do século XX. Muitas destas eram inseridas no ensino regular, porém deveriam se adequar à escola, em uma perspectiva normalizadora, uma vez que se esperava que se aproximassem o máximo possível da condição esperada para os estudantes que não apresentavam deficiência. Elas acabavam por serem matriculadas em salas exclusivas, em que apenas crianças com deficiência ou alguma especificidade, como transtornos de aprendizagem, frequentavam.

O acesso à escolarização para todas as pessoas no ensino comum é muito recente na história da educação brasileira, principalmente a partir dos anos 2000, uma vez que antes desse período, dos anos de 1960 em diante, ensaiava-se a defesa de uma educação inclusiva, conforme identifica-se pelo aparato legal disponível no Quadro 1.

Quadro 1 – Documentos oficiais que tratam sobre os direitos das pessoas com deficiência, em especial os relativos à educação

ANO	DISPOSITIVOS	EMENTA
1961	LDB Nº 4.024	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1988	Constituição Federal – CF, artigo 218.	Trata que a educação será efetivada mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência ¹ , preferencialmente na rede regular de ensino.
1989	Lei Nº 7.853 – Política Nacional de Integração	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sob a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde.
1994	Declaração de Salamanca	Trata sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.
1996	Lei Nº 9.394 - LDB	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2001	Lei Nº 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2001	Resolução CNE/CEB Nº 2	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2002	Lei Nº 10.436	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

¹ Termo utilizado no período para se referir às pessoas com deficiência.

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

O direito à educação das pessoas com deficiência é assegurado por importantes documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, que trata das necessidades educativas especiais, e por dispositivos legais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, leis e decretos nacionais e portarias do Ministério da Educação, apresentadas no Quadro 1.

Em uma breve apresentação da base legal brasileira em relação às pessoas com deficiência, identifica-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, previa o direito dos excepcionais à educação, de forma preferencial no sistema geral de ensino (BRASIL, 1961), sendo essa, a primeira base legal a tratar do assunto, evidenciando uma perspectiva de integração escolar. Esta foi alterada em 1971, pela Lei nº 5.692, que definiu tratamento especial aos estudantes com deficiências físicas, mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e também os superdotados, dando um direcionamento desses para as escolas e classes especiais (BRASIL, 1971), evidenciando um retrocesso em relação à LDB de 1961.

Fruto do período de redemocratização brasileiro, a Constituição Federal de 1988 definiu no artigo 205 que a educação é um direito de todos. Ainda, estabeleceu no artigo 208, ser dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Como marco internacional, a Declaração de Salamanca de 1994, que contou com a representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, proclamou que as escolas devem se adequar às especificidades das crianças e jovens com deficiência, em uma pedagogia capaz de suprir suas necessidades (UNESCO, 1994).

Especificamente, em relação à educação inclusiva, compreende-se os anos 2000 como um período de significativo ordenamento legal em defesa da pessoa com deficiência. Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica previam uma educação de qualidade para todos, devendo o sistema escolar se adequar aos alunos com necessidades

educacionais especiais (BRASIL, 2001). No mesmo ano, o Plano Nacional de Educação potencializou a educação inclusiva (BRASIL, 2001). E, em 2005, foi implantado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade pelo MEC.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada pelo MEC em 2008, evidenciou que a inclusão “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais” (BRASIL, 2008). Outro documento importante foi o Plano Nacional de Educação de 2014, que estabeleceu, em seu artigo 8º, que compete aos entes federativos o estabelecimento de estratégias que “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014).

Em síntese, compreende-se que há muito o que ser feito para que a educação brasileira tenha, de fato, um sistema de ensino e, conseqüentemente, possa se reivindicar um sistema inclusivo. Por isso, a importância de valorizar as conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência, seus familiares e defensores, pois entende-se que os direitos conquistados até as primeiras décadas do século XXI foram frutos de muitas lutas. Mendes (2006) afirma que “os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização”.

De acordo com Campos, Pedroso e Rocha (2013, p. 85), “as políticas públicas de educação especial atuais têm-se constituído de uma resposta à ânsia por um mundo mais democrático e mais igualitário, no qual todos tenham os seus direitos garantidos e as suas diferenças, respeitadas”. Nesse sentido, verifica-se que a criação e a aprovação dos documentos oficiais acontecem concomitantemente às lutas e às reivindicações de parte da sociedade envolvida no movimento inclusivo, pais, amigos, familiares, profissionais e até religiosos, garantindo que as pessoas com deficiência possam ter acesso a todos os níveis de ensino, ingressando nas Universidades.

2.2 Perspectiva da inclusão no Ensino Superior

Para refletir sobre a inclusão no Ensino Superior, é preciso entender os documentos oficiais e as políticas que a amparam. As primeiras iniciativas oficiais ocorreram somente no fim do século XX. O Decreto N.º 3.298/99 (BRASIL, 1999), que tratava da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, foi um dos primeiros a abordar a necessidade de viabilizar a inclusão da educação especial como modalidade de ensino em todos os níveis. Previa ainda que as instituições de ensino superior deveriam oferecer adaptações de provas, assim como suporte necessário, considerando as particularidades de cada deficiência.

O primeiro processo administrativo a tratar especificadamente do acesso a pessoas com deficiência no ensino superior foi a Portaria Nº 3.284, do MEC, que visava “assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (BRASIL, 2003).

Tal norma estabelecia os requisitos mínimos de acessibilidade, entre eles, a instalação de instrumentos acessíveis e adaptação dos espaços para incluir as pessoas com deficiência física: sala de apoio equipada, acervo bibliográfico em braile e fitas sonoras para os discentes com deficiência visual, a disponibilização de intérprete e flexibilidade no método de avaliação aos deficientes auditivos, levando em consideração as especificidades desses alunos. (BRASIL, 2003).

Em concordância, o Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, designou que todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, deveriam proporcionar condições de acesso e utilização de ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade

reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2004)

Visando cumprir com o objetivo do decreto, o MEC lançou, em 2005, o edital do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), voltado para as instituições federais, fomentando a criação e a consolidação dos núcleos de acessibilidade, além de contribuir financeiramente com os projetos selecionados, de acordo com as exigências do programa. (BRASIL, 2005)

Em síntese, as políticas públicas, tendo em vista a legislação brasileira mencionada anteriormente, mostram uma crescente garantia do acesso às pessoas com deficiência no meio universitário. Porém, é preciso que esta seja efetivada desde a matrícula, por meio da permanência, aprendizagem e conclusão dos estudos, pois é no dia a dia que as dificuldades pertinentes ao processo de inclusão ocorrem.

Portanto, não basta garantir o direito ao ensino superior, conforme aponta a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incumbe ao poder público, no artigo 28, inciso XIII, o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). É necessário mais que isso; é preciso eliminar as barreiras existentes entre a previsão e a aplicação da lei.

Nesse sentido, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no artigo 3, inciso I, entende que a acessibilidade é a possibilidade de dar condições às pessoas com deficiência de utilizarem, com segurança e autonomia, “os espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo” (BRASIL, 2015). Por isso, é importante eliminar as barreiras de acessibilidade urbanísticas, arquitetônicas, dos transportes, das comunicações e da informação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015).

Sassaki (2009), ao tratar sobre acessibilidade, destaca algumas de suas dimensões: a dimensão arquitetônica, garantindo o fácil acesso aos espaços; a dimensão comunicacional, promovendo as interrelações comunicativas entre as pessoas; a dimensão metodológica, na adequação dos métodos e técnicas; a dimensão instrumental, na adaptação dos aparelhos, instrumentos, equipamentos e ferramentas; a dimensão pragmática, na eliminação das barreiras invisíveis presentes nos documentos oficiais; e, por fim, a dimensão atitudinal, na eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Entende-se que, ao garantir condições de acessibilidade, o Estado contribui para que os estudantes com deficiência possam ingressar no ensino superior. Estima-se, segundo um levantamento realizado e divulgado pelo endereço eletrônico do MEC em 2012, que o número de matrícula entre 2000 e 2010 aumentou 933,6%. Com isso, passou-se de 2.173 discentes para 20.287, sendo que houve um aumento de 201,5% no número de instituições que matricularam alunos com deficiência (BRASIL, 2012).

De acordo com o Censo da Educação Superior (2016), considerando os dados, tanto da rede pública quanto da privada, o quantitativo de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência é de 35.916, sendo que, destes, 12.296 são ingressantes e 4.809 são concluintes. Outro dado importante é que 9.698 estudantes, aproximadamente 27%, abandonam o curso. Diante do expressivo número de evasão dos alunos com algum tipo de deficiência das instituições de ensino superior, é notório que, mesmo com a ampliação das políticas públicas na área, é preciso também garantir que estes permaneçam até concluírem a graduação (BRASIL, 2016).

Tendo em vista esse cenário, o Programa Incluir, mencionado anteriormente, foi uma importante iniciativa do MEC para a criação de núcleos de acessibilidade que contribuíssem para minimizar ou eliminar as barreiras excludentes no ambiente universitário. Algumas experiências evidenciam a relevância desses núcleos, como a pesquisa de Melo e Araújo (2018)

que destacaram o trabalho realizado pela Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (CAENE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O CAENE, segundo os autores, minimizou as barreiras enfrentadas pelos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) na instituição. Porém, eles alertam que são necessários avanços no que concerne à transposição das barreiras atitudinais que perpassam a trajetória acadêmica. (MELO; ARAÚJO, 2018)

A presença deste alunado impacta diretamente nas relações de ensino na sala de aula, visto que eles precisam de recursos e técnicas diferenciadas. Com isso, a maioria dos professores encontram dificuldades em saber lidar com os alunos que têm NEE por não terem um embasamento teórico-prático a este respeito, visto que não tiveram disciplinas suficientes que abordassem essa questão. Ribeiro et al. (2017) afirmam que os professores precisam se preparar para receber a diversidade na sala de aula. Por isso, é preciso “buscar metodologias e tecnologias que propiciem uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos e suas diversas características.” (RIBEIRO et.al., 2017, p. 20).

Além disso, de acordo com Pereira et al. (2016), as universidades não possuem uma política inclusiva consistente e nem acessibilidade arquitetônica, metodológica e atitudinal. Para isso, é necessário que invistam mais nos núcleos de suporte no auxílio das atividades acadêmicas, no suporte psicológico, bem como, a formação do corpo docente, evidenciando as estratégias e os métodos de ensino adequados a cada deficiência.

2.3 Estudos anteriores

A inclusão educacional, principalmente no ensino superior, é um tema recente. Com isso, essa seção se baseia em estudos correlatos à temática desenvolvida no presente trabalho. Em pesquisa no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *Google Acadêmico*, identificaram-se trabalhos que tratam da inclusão no ensino superior, selecionando-se sete que dialogam e contribuem com esta pesquisa. Destes, dois tratam especificamente sobre o curso de Ciências Contábeis.

Ao refletir sobre a inclusão e a prática docente no ensino superior, Castanho e Freitas (2006) analisaram que a atuação dos professores frente a alunos com necessidades educacionais especiais tem que ir além das políticas públicas e promover ações compartilhadas, capazes de orientar o educador na formação de sujeitos, valorizando a diversidade em todos os espaços, de forma a efetivar a inclusão.

Visando mapear o processo de inclusão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Pacheco e Costas (2006) chegaram à conclusão de que são desconhecidos, para alguns coordenadores de cursos, os conceitos de inclusão e de necessidades educacionais especiais, e nem como é o processo inclusivo.

Ferrari e Sekkel (2007) enfatizaram que a educação inclusiva no ensino superior é um desafio, e o processo construtivo para sua efetivação não deve se pautar por práticas padronizadas. Estas precisam ser realizadas a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças, permitindo assim, uma reflexão sobre o processo de aprendizagem e contribuindo efetivamente para todos os alunos.

Carmo, Miranda e Bifi (2011) tinham como objetivo identificar quais ações estão sendo implementadas pelas instituições de ensino superior ofertantes dos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis, no estado de São Paulo. Os autores verificaram que a efetiva inclusão acadêmica dos estudantes com deficiência demanda uma preparação por parte das instituições de ensino superior que, mesmo com as imposições legais, ainda relutam em oferecer condições mínimas para o acolhimento desse público.

Em seu estudo, Santos e Hostins (2015) buscaram compreender as especificidades dos documentos e das diretrizes que norteiam a inclusão deste público no ensino superior. Diante disso, levantaram que esta é recente, e por isso são necessárias novas pesquisas que possam

evidenciar o acompanhamento dos alunos. Abordaram ainda, que a legislação nacional apresenta várias brechas e, muitas vezes, os documentos não convergem.

Furlan e Ribeiro (2015) investigaram o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais, da matrícula ao acolhimento em sala de aula. O estudo revela que estes não querem somente a inserção no espaço físico das instituições, almejam também, uma participação ativa nas discussões e na tomada de decisão das ações que dizem respeito à vida acadêmica, garantindo a construção e a consolidação da inclusão.

Santos (2018), ao investigar quais são os desafios percebidos pelos professores, intérpretes de Libras e alunos surdos no ensino da disciplina de Contabilidade Introdutória nos cursos de Contabilidade e Administração, sugeriu que, para uma mudança no ensino de contabilidade, na perspectiva da inclusão, é necessária uma melhor comunicação dentro das instituições; sensibilização da comunidade acadêmica; levantamento do diagnóstico do aluno logo no início do curso; e a obrigatoriedade da Libras e da formação pedagógica nas pós-graduações voltadas à formação de professores.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a resolução do problema levantado e do objetivo do estudo, que é analisar se há e quais são as práticas inclusivas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis das universidades federais mineiras, este trabalho se constitui como uma pesquisa com abordagem quali-quantitativa.

Em relação ao objetivo geral, visto que a inclusão é um tema recente no Ensino Superior e nos cursos de Ciências Contábeis, esta caracteriza-se como exploratória. Segundo Fonseca (2002, p.41), as pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.”

Em relação aos procedimentos técnicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio da leitura, análise e interpretação de livros, artigos de revistas acadêmicas, legislação, documentos oficiais e informações publicadas em meios eletrônicos confiáveis. Efetuou-se uma seleção do material recolhido, por meio da técnica de triagem, depois, foi feita a leitura sistemática, realizando anotações e fichamentos, para construir a fundamentação teórica. De acordo com Martins (2000), a pesquisa bibliográfica busca a compreensão das diferentes contribuições científicas sobre determinado tema.

A coleta de dados se deu primeiramente por meio do site oficial do Ministério da Educação (MEC), mais especificamente, no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para um estudo dos microdados do Censo da Educação Superior de 2014, 2016 e 2018, por permitir a identificação, confrontação de dados e delimitação da população a ser estudada. Para extração, mensuração e análise das informações foi utilizado o software IBM SPSS Statistics Subscription.

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários estruturados e aplicados aos coordenadores de cursos e aos docentes das universidades federais mineiras que possuem o curso de Ciências Contábeis, sendo que, de acordo com o Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC), são: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Após o levantamento, pelo Sistema e-MEC, das instituições que têm o curso de Ciências Contábeis em Minas Gerais, foram coletados os dados nos *sites* institucionais, a fim de

identificar os e-mails e telefones. A população da pesquisa foi obtida a partir das informações dos endereços eletrônicos oficiais e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada curso.

A população escolhida para análise compreende aos 9 coordenadores e aos 131 docentes dos cursos de Ciências Contábeis das universidades citadas anteriormente. Foram elaborados questionários distintos e solicitada a autorização da utilização das respostas aos respondentes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O contato com os coordenadores de curso e os docentes foi efetuado por meio dos e-mails e telefones disponibilizados, tanto nos dados do e-MEC quanto das informações extraídas dos endereços institucionais das universidades.

Para validação e verificação de possíveis erros, foi feito um pré-teste dos questionários com três docentes, e houve o retorno de apenas um. Após um mês, a avaliação do instrumento foi encerrada, sendo feito um pré-teste interno, com dois discentes do curso de Ciências Contábeis da UFU, Campus Pontal, e uma docente da mesma instituição. Após, os questionários foram aplicados ao público alvo da pesquisa.

Os questionários enviados foram organizados em três tópicos, sendo o primeiro das informações gerais para o levantamento do perfil dos respondentes, no qual se coletou o gênero, idade, formação e atuação. No segundo, sobre formação docente e inclusão, buscou-se entender o que os pesquisados entendem sobre inclusão, além de informações obtidas sobre o tema e formação específica na área. O terceiro foi dividido em ações inclusivas do curso para os coordenadores e em metodologias de ensino para os docentes.

Foi obtido um retorno de 77,78% em relação aos coordenadores, ou seja, dos nove, sete responderam. Em relação aos docentes, 13,74% devolveram; ou seja, dos 131 professores, 18 retornaram, passando a compor a amostra da pesquisa. Na análise e discussão dos dados, os coordenadores foram tratados como C, numerados de 1 a 7, e os docentes como P, numerados de 1 a 18. A ordenação considerou a sequência dos questionários enviados.

A análise foi feita por meio da técnica de análise de conteúdos, tendo em vista o tratamento dos dados coletados nos documentos oficiais, Projetos Pedagógicos dos cursos, Censo da Educação Superior e as respostas obtidas nos questionários aplicados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após análise dos documentos oficiais, segue-se a caracterização da amostra dos questionários estruturados. Foi obtida a resposta de 7 coordenadores, dos 9 cursos de Ciências Contábeis existentes em Minas Gerais; e 18 professores de 4 universidades que foram codificados para evitar a identificação. A apresentação na análise se deu de forma aleatória, mediante a ordem de discussão dos pontos levantados e da relevância das respostas obtidas.

4.1 Perfil dos respondentes

O primeiro bloco de perguntas constituiu-se de informações gerais, por meio das quais foi possível identificar um perfil geral dos respondentes. Verifica-se que todos os coordenadores são do sexo masculino, com faixa etária que varia de 26 a 55 anos. Quanto à formação, 6 têm doutorado e 1 mestrado. O tempo de docência no ensino superior varia de 9 meses a 20 anos. No que se refere aos docentes, a maioria, 61,1%, são do sexo feminino, com faixa etária que varia de 22 a 65 anos. Quanto à formação, 61,1% têm doutorado e 38,9% mestrado. O tempo de docência varia de 4 meses a 27 anos.

Tendo em vista as informações, identifica-se que o cargo de gestão está concentrado com o público masculino, de modo a evidenciar que, mesmo com um número maior de mulheres como respondentes dos questionários, estas não ocupavam cargos de coordenação, no período de aplicação do questionário. Outro dado a se considerar é a maior incidência de mulheres respondentes, o que pode ser pelo quantitativo de docentes do sexo feminino nas

graduações de Ciências Contábeis em Minas Gerais, ou porque consideram a importância do tema em questão.

4.2 Formação docente e inclusão

Com o objetivo de analisar a compreensão dos respondentes sobre o que é inclusão, destacaram-se algumas respostas: C1 (2019) afirma que “significa a possibilidade de atendimento a todos, acessibilidade. Universalidade das individualidades dos alunos.”; já para C7 (2019), é “acolher, todas as pessoas, sem distinção, em seu ambiente.” P5 (2019) entende a inclusão como o oferecimento de “oportunidades iguais de acesso a todos, independente de classe social, idade, deficiência etc.”; P9 (2019) afirma que inclusão educacional “é dar oportunidade para que um/uma discente com deficiência tenha as mesmas condições de aprendizagem que os demais discentes.”

Ao refletir sobre as respostas apresentadas, destaca-se que o acolhimento no processo de inclusão é importante, mas esta não pode se limitar a isso e nem ao âmbito educativo, como se refere Camargo (2017). Ela é uma conquista social, pois permite promover a isonomia na sociedade, em todos os âmbitos, conforme é verificado no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), que retrata o direito de plena participação de todos em igualdade de condições, sendo o mais atual e consistente documento direcionador da inclusão para esse público alvo no Brasil, tratando também sobre acessibilidade, conforme destacou C1 (2019) quando se referiu ao que entende sobre inclusão.

Em relação às informações sobre inclusão educacional, verificou-se que 86% dos coordenadores enquanto estudantes de graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado não tiveram acesso a elas. Quanto aos professores, 83,3% afirmaram ter obtido informações sobre inclusão em cursos, palestras, minicursos e participação em núcleo de estudos afro-brasileiros. Identifica-se, conforme o perfil anteriormente apresentado, que esta parece ser uma temática muito mais tratada e discutida pelas mulheres.

Ao serem questionados se atualmente têm feito alguma formação específica acerca do tema inclusão educacional, 57% dos coordenadores responderam que não, porém os que marcaram a opção sim, ao serem questionados sobre qual foi o tipo de formação, não responderam de forma satisfatória, tendo em vista que não indicaram como foi essa formação, o que gera dúvidas se, efetivamente, procuram adquirir conhecimentos sobre o tema. Dos docentes, 88,9% responderam que não e os que responderam sim, afirmaram participar de eventos, núcleos, cursos e atividades vinculados à área de inclusão educacional.

Indagados se estão preparados para ensinar pessoas com deficiência de acordo com a formação, 86% dos coordenadores afirmaram que não. Já os docentes foram unânimes; todos responderam que não estão preparados. Entre os principais motivos levantados estão a falta de conhecimento e formação, técnicas específicas na abordagem do conteúdo ao se ensinar pessoas com deficiência, pouco debate do tema na universidade e desconhecimento das práticas inclusivas. As respostas apresentadas se assemelham aos dados obtidos na pesquisa de Carmo, Miranda e Bifi (2011). Nesta, foi levantado que 64% dos investigados não tiveram nenhum tipo de formação docente para inclusão, e 84% consideraram que não tinham conhecimento suficiente para incluir os alunos, o que dificultava a realização de métodos e práticas inclusivas por partes dos docentes, visto que lidar com esses alunos não foi previsto em sua formação.

Dos professores respondentes, 72,25% afirmaram ter estudantes com deficiência na sala de aula; de modo geral, discentes com deficiência auditiva, surdez, déficit de atenção, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), distrofia muscular, deficiência visual e desvio de memória. Destaca-se falta de informação específica e talvez confusão conceitual sobre o que é deficiência, uma vez que “déficit de atenção e TDAH, assim como “desvio de memória” não se configuram como deficiência. Além disso, não está claro o que significa esse “desvio”, pois não há informações específicas sobre o que é. Por outro lado, parece que os

docentes compreendem a diferença entre surdez e deficiência auditiva por fazerem distinção entre elas nas respostas, mesmo que possam não saber claramente o que cada uma significa, tendo em vista as alternativas elencadas no questionário.

Ainda sobre a presença de alunos com deficiência na sala, a afirmação de dois professores chamou a atenção. O primeiro, P7 (2019), alegou que “sem ser informado pela gestão superior (coordenadores e outros)” ele acredita ter tido 3 alunos. A segunda, P9 (2019), evidenciou que “nunca fui informada sobre a situação por coordenadores de curso, diretores das UAs² ou por quaisquer órgãos de apoio institucionais.”

Tais afirmações mostram que é imprescindível o trabalho coletivo entre direção acadêmica, coordenadores e professores, pois a partir do momento em que a matrícula do aluno com deficiência é deferida, faz-se necessária a comunicação aos docentes para que possam se preparar para receber os discentes, adaptando materiais, metodologias, de modo a assegurar a acessibilidade metodológica e atitudinal (SASSAKI, 2009).

4.3 Metodologias de ensino

Questionados sobre metodologias de ensino, 94,4% dos professores relataram que utilizam aulas expositivas, 61,1% de aulas dialogadas, e 50% de dinâmicas. Eles também recorrem a recursos tecnológicos e instrucionais, debates, jogos, seminários, estudos de casos e painel integrado para a discussão de textos. Todos os respondentes utilizam do quadro e do Datashow; 50% usam livros, 33,3% aplicativos, e foi mencionado também outros recursos como apostilas, artigos, *software* e computador.

Ainda sobre os recursos didáticos e estratégias de ensino, indagou-se quais eles utilizam visando os estudantes com deficiência. Segundo P6 (2019), é “falar um pouco mais devagar, na maior parte das vezes com o olhar voltado para o discente, inserção de figuras relacionadas com o slide para promover uma associação, visto que a leitura pode ser cansativa, textos menores, filme com legenda”. P8 (2019) apontou a utilização de uma “maior quantidade de quadros, esquemas ou gráficos”. E sete docentes afirmaram não ter estratégias específicas para esse público.

Em seu estudo, Ribeiro (2017) aponta que os professores pesquisados usavam de recursos visuais, linguagem gráfica, conhecimento do aluno e os recursos disponíveis. Os dados do trabalho de Ribeiro (2017) revelam que os professores, mesmo não sentindo-se preparados, buscaram e utilizaram algumas estratégias pensando nas especificidades dos alunos com deficiência, o que parece não ocorrer com alguns dos docentes pesquisados nesta pesquisa.

Contudo, para 94,4%, a forma de avaliação dos discentes com deficiência deve ser adaptada, ou deve ser providenciado algum recurso de acessibilidade, dialogando com o que é previsto no artigo 30, inciso III do Estatuto da Pessoa com Deficiência, uma vez que as Instituições de Ensino Superior devem adotar em seus processos seletivos e de permanência nos cursos, a “disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência” (BRASIL, 2015).

P1 (2019) apresentou como exemplo a elaboração de “prova com letra ampliada para deficientes visuais”; P15 (2019) citou “a forma de preparação do material, um maior tempo para que ele possa fazer suas avaliações, ou outras ações similares”. Em complemento, P17 (2019), afirmou que, “em uma atividade dinâmica por exemplo, em que a rapidez nas respostas era determinante para ela foi complexo porque, diferentemente dos demais alunos, ela precisava de mais tempo para captar a tradução da tradutora de sinais para depois responder.” Para P8 (2019), “por questão de isonomia a avaliação deve ser adaptada de acordo com a deficiência”. P12 (2019) defende que “além de ser o certo a se fazer, deve ser respeitado o princípio da

² Unidades Acadêmicas.

equidade, em que os iguais devem ser tratados igualmente e os desiguais na medida de sua desigualdade.”

Para P9 (2019), deve ser disponibilizado aos discentes com deficiência “recurso como uma cadeira especial, um livro adaptado, um intérprete, um monitor/monitória são essenciais em toda sala de aula (conforme a deficiência dos discentes)”. Para ela, os docentes devem fazer adaptações “em seu material e/ou conteúdo para que a pessoa com deficiência possa compreender e entender o assunto que se discute.” Apenas P7 (2019) divergiu, afirmando que “a avaliação tem mesmo critério dos demais, haja vista que não interfere na aprendizagem e resposta à mesma”.

Entrecruzando as informações, tem-se como hipótese que a maioria dos docentes compreendem a importância de se adaptar atividades e avaliações de modo a garantir a acessibilidade metodológica (SASSAKI, 2009); entretanto, parecem não conseguir efetivar essa prática no cotidiano das aulas.

4.4 Práticas inclusivas

A terceira sessão do questionário, direcionado aos coordenadores, buscou evidenciar as ações inclusivas do curso. As questões apresentadas foram confrontadas com as informações obtidas por meio dos Microdados do Censo da Educação Superior de 2014, 2016 e 2018.

Segundo os coordenadores, apenas um curso não tem alunos com deficiência; os outros variam entre 1 a 5 alunos. Das deficiências dos estudantes, identificadas nos 7 cursos, 71,43% têm deficiência física, 57,14% têm deficiência visual, 42,86% possuem deficiência intelectual, 28,57% têm deficiência auditiva e 14,29% com surdez.

Para 71,43% dos coordenadores respondentes, o curso de Ciências Contábeis garante condições de acessibilidade a pessoas com deficiência. Ao confrontar com os dados do Censo de 2014, considerando apenas os das universidades públicas de Minas Gerais cadastradas, esse número era de 90% em 2016 e de 100% em 2018.

Sobre as ações relacionadas à inclusão, dos 7 coordenadores que responderam, 57,14% realizam eventos com a temática; 42,86% dizem que o curso possui material didático acessível (em braille, em áudio, impresso em caracteres ampliados). Entretanto, os docentes não se referiram aos materiais didáticos acessíveis em suas respostas. No que se refere às demais informações, 28,57% têm recursos de informática acessível; e, além disso, disponibilizam tradutor e intérprete de Língua brasileira de sinais – Libras e estimulam a participação dos/as estudantes em eventos sobre o tema. Tais informações puderam ser confrontadas pelos dados obtidos do Censo da Educação Superior, conforme quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Ferramentas de acessibilidade de acordo com o Censo da Educação Superior, dos cursos de ciências contábeis das universidades federais mineiras

ANO	QUANTIDADE			VALOR PERCENTUAL		
	2014	2016	2018	2014	2016	2018
QUANTIDADE DE CURSO	10	9	9	-	-	-
O curso garante condições de acessibilidade a pessoas com deficiência	9	9	9	90%	100%	100%
O curso possui material didático digital acessível	5	7	7	50%	78%	78%
O curso possui material em formato impresso em caractere ampliado	0	5	4	0%	56%	44%
O curso possui material pedagógico tátil	6	6	6	60%	67%	67%
O curso possui material didático em formato impresso acessível	6	6	6	60%	67%	67%
O curso possui material em áudio	3	7	7	30%	78%	78%
O curso possui material em Braille	7	7	7	70%	78%	78%
O curso possui material didático em LIBRAS	6	6	6	60%	67%	67%
O curso oferece disciplina de LIBRAS	5	8	9	50%	89%	100%

O curso disponibiliza tradutor e intérprete de LIBRAS	5	7	8	50%	78%	89%
O curso disponibiliza guia-intérprete	0	2	2	0%	22%	22%
O curso possui recursos de acessibilidade à comunicação	6	7	6	60%	78%	67%
O curso possui recursos de informática acessível	6	7	7	60%	78%	78%

Fonte: Inep (Censo da Educação Superior- Microdados). Elaborado pelo autor.

Verifica-se que, de 2014 até 2018, houve ampliações significativas na aquisição pelos cursos de material em formato impresso em caractere ampliado, que passou de 0% em 2014 a 56% em 2016 e 44% em 2018; dos materiais em áudio que passou de 30% a 78%; na disponibilização de tradutor e intérprete de LIBRAS que foi de 50% a 89%; e na oferta da disciplina de LIBRAS que dobrou de 50% para 100%. Isso não significa, contudo, que todas as dimensões da acessibilidade foram e são contempladas e nem que os dados objetivos são fidedignos. Eles também não possibilitam identificar o que ocorre efetivamente no cotidiano das instituições de ensino superior e no interior das salas de aula, uma vez que o acesso não se dá apenas pela contratação de intérpretes ou construção de rampas, pois a acessibilidade atitudinal e metodológica (SASSAKI, 2009), conforme se verificou pelas respostas dos professores, requerem mudanças.

4.4 Desafios, conquistas e dificuldades quanto à inclusão

Por fim, foi solicitado aos coordenadores e docentes que fizessem considerações quanto aos desafios, conquistas e dificuldades da inclusão no Ensino Superior. C1 (2019) destacou que “os grandes desafios se refletem em três eixos: i) formação dos professores; ii) estrutura das Universidades, e iii) aceitação dos alunos para a inclusão”; C7 (2019) afirmou que como desafios é “importante primeiramente entender a inclusão de forma ampla”; como dificuldade está a identificação dos “aspectos que devem ser trabalhados pelos docentes, discentes e técnicos acerca da inclusão e realizar ações neste sentido.”

Em complemento, P1 (2019) respondeu que, “apesar de se terem conquistado alguns pontos de maior acessibilidade como rampas, elevadores para acesso à faculdade, por exemplo, ainda existem muitos desafios, como no meu caso, como professora, maior formação específica para beneficiar esses alunos.” P3 (2019) percebeu “em uma parcela significativa da comunidade acadêmica, uma resistência em promover as mudanças e adaptações necessárias” e aponta como principal desafio a conscientização dos “docentes e discentes que a inclusão educacional é uma obrigação de todos e todas, e não apenas de um órgão ou setor da universidade.”

Nesse sentido, P17 (2019) compreende que “as faculdades deveriam preparar todos os docentes para possíveis alunos que necessitem desse apoio. Mas falta iniciativa também dos próprios professores, muito embora a sobrecarga de atividades influencie na postergação dessa iniciativa.” De acordo com P9 (2019),

[...] com relação aos órgãos superiores, como coordenação ou direção, penso que estes deveriam se reunir com os docentes, ao menos uma vez por ano, para divulgarem os tipos de deficiências de discentes matriculados nos cursos ou na Unidade Acadêmica, de forma a preparar os docentes para receber tais estudantes.

Verifica-se, pelas respostas apresentadas, o destaque à formação docente e à falta de informação sobre as deficiências ou outra especificidade humana, que acarreta a construção de estereótipos e leva a atitudes discriminatórias dentro e fora da sala de aula. Santos (2018) considerou em sua pesquisa que é preciso inserir nos programas de pós-graduação uma formação pedagógica que possibilite aos professores trabalharem com os alunos com deficiência, sendo esse, um ponto chave para ampliar as práticas inclusivas, não só do curso de Ciências Contábeis, mas das graduações das instituições públicas federais e, conseqüentemente, de toda a comunidade acadêmica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos propostos, conclui-se que a inclusão no ensino superior tem como amparo os documentos legais que contribuíram para a garantia do acesso à pessoa com deficiência nas instituições de ensino superior, mas isso não garante permanência e nem aprendizagem como ressalta a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Foi verificado que, no Brasil, até meados do século XIX, predominava a fase da exclusão e institucionalização. Foi perceptível também, verificar a importância da criação de serviços educacionais, que resultaram na fundação de instituições voltadas para o atendimento da pessoa com deficiência, dentre estas, evidencia-se a APAE. Mesmo criada ainda como espaço de institucionalização, ela foi importantíssima em tempos de exclusão e discriminação, nos quais a pessoa com deficiência era vista como incapaz.

Em meados do século XX, identifica-se a importância que os movimentos e as lutas sociais das pessoas com deficiência que visavam o respeito às diferenças, tiveram no processo de inclusão no século XXI, que foi se configurando primeiramente no âmbito social e, posteriormente, na educação básica e, por fim, no Ensino Superior.

Por meio da pesquisa realizada, foi possível confirmar que as primeiras iniciativas oficiais para a inclusão no Ensino Superior iniciaram-se com o Programa de Acessibilidade da Educação Superior, lançado em 2005 pelo MEC, porém, desde 2010 não foram lançados novos editais, o que demonstra a ausência de projetos federais voltados para a inclusão nas IES no último decênio.

Em relação à problemática da pesquisa, que buscou identificar as práticas inclusivas nos cursos de ciências contábeis das universidades federais mineiras, conclui-se que alguns docentes buscam melhorar a comunicação interpessoal, adaptar as metodologias de ensino pela inserção de figuras, quadros e gráficos. A maioria dos docentes prevê a adaptação de provas e na forma de avaliação, a fim de tratar os discentes com deficiência de forma isônoma. Entretanto, ainda persistem algumas barreiras atitudinais e metodológicas (SASSAKI, 2009), uma vez que são poucos, pois menos da metade dos professores utilizam estratégias que contemplem as especificidades dos discentes, mesmo que todos os docentes tenham respondido sobre a necessidade de adaptação de atividades e provas.

Os dados obtidos na pesquisa também indicam que muitos professores parecem esperar que outros profissionais façam as adaptações de atividades ou provas, ou que haja orientação para que possam fazê-las. Quanto às iniciativas dos cursos analisados em relação à inclusão, pouco mais da metade da amostra pesquisada realiza algum evento sobre a temática. Outro ponto destacado pelos docentes é a falta de um trabalho dinâmico e colaborativo, visto que alguns afirmaram não terem sido informados da presença de estudantes com deficiência na sala.

Pelos dados coletados, destaca-se a ausência de formação didático-pedagógica que envolve a inclusão nos programas de pós-graduações, o que influencia diretamente no exercício da profissão. A falta de iniciativa por parte dos próprios docentes, conforme levantado na análise, leva a uma postergação de práticas inclusivas na sala de aula. Sem a previsão de cursos que os capacitem, os professores julgam não estar preparados para ensinar os estudantes com deficiência.

Por fim, pela análise feita na pesquisa, a inclusão no ensino superior ainda é um desafio e se encontra em processo de construção. Verifica-se que houve um avanço em relação às barreiras arquitetônicas, como banheiros, elevadores e rampas acessíveis, mas, em contraponto, é necessário um avanço nas barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e metodológicas (SASSAKI, 2009).

A Política Nacional de Integração (1989) já considerava a eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação, a capacitação e adaptação pedagógica, porém sua abordagem era superficial, pois não deixavam explícitos quais seriam os meios para se chegar a esses resultados. Em 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência passou a tratar e classificar

as barreiras de forma mais consistente; entretanto, são necessárias iniciativas mais consistentes, que garantam a eliminação destas nas universidades.

Mesmo com o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2005), que propôs as primeiras ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior pela criação dos núcleos de acessibilidade, com apoio financeiro aos projetos aprovados pelo MEC, verifica-se que há muito o que ser feito, pelas respostas obtidas.

Tendo em vista que o trabalho foi realizado apenas em 7 universidades públicas mineiras, que oferecem o curso de ciências contábeis, os resultados não são passíveis de generalização. Um fator dificultante foi o pouco retorno dos docentes, visto que apenas 13,74% responderam, sendo um empecilho para a construção de uma perspectiva mais ampla sobre o tema, o que restringiu o trabalho. Sugere-se, pela gama de possibilidades de pesquisas envolvendo a temática, novos trabalhos nessa área, com amostras maiores, envolvendo outras regiões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 27 dez. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 dez. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília, 24 out. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília, 09 jan. 2001. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 3.284 de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004. Brasília, 08 mar. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Brasília, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Ed. Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Em 10 anos, número de matrículas de alunos com deficiência sobe 933,6%. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18124-em-10-anos-numero-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia-sobe-9336>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Orientador do Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Brasília, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciências da Educação. (Bauru)**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

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

CARMO, Carlos Roberto Souza; MIRANDA, Gilberto José; BIFI, Cláudio Rafael. Inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de ciências contábeis. **Registro Contábil**: RECONT, Alagoas, v. 2, n. 3, p.1-20, dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/registrocontabil/article/view/356/264>. Acesso em: 03 jun. 2019.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 27, p. 93-99, nov. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350>. Acesso em: 29 ago. 2018.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 27, n. 4, p.636-647, set. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000400006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 ago. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia científica**. Fortaleza. UEC, 2002. Apostila

FURLAN, Fabiano; RIBEIRO, Sônia Maria. O processo de inclusão no ensino superior: encontros e desencontros dos sujeitos que participam deste processo. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão v. 9, n. 16, p. 384-398, dez. 2015. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3025>. Acesso em: 29 ago. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo. Atlas, 2002

HEHIR, T. et al. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. Instituto Alana/Abt Associates, 2016. Disponível em: http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Microdados da Educação Superior 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 27 out. 2018.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p.57-66, jan. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-57.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133>. Acesso em: 01 dez. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 27, p. 1-11, nov. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4360>. Acesso em: 29 ago. 2018.

PEREIRA, Rosamaria; et al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 147-160, vol. 29, n. 54, jan./abr. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898>. Acesso em: 29 ago. 2018.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo. EDUSP, 1984.

RIBEIRO, Bianca Lages et al. Acessibilidade Educacional: Percepção dos Docentes e Intérpretes de Libras no Ensino em Cursos de Graduação em Contabilidade. **Revista de Gestão e Conhecimento**, Paraná, v. 11, n. 2, p.1-23, dez. 2017. Disponível em:
https://facet.br/gc/artigos/resultado_busca.php?pl=acessibilidade+educacional%3A+percep%E7%E3o. Acesso em: 03 jun. 2019.

SANTOS, Bianca Ribeiro Lages. **O ensino de contabilidade introdutória e o desafio da linguagem**: percepções de professores, intérpretes de Libras e alunos surdos. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Contabilidade, Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55838>. Acesso em: 03 jun. 2019.

SANTOS, Tatiana dos; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma revisão da legislação. **Unopar Científica Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 16, n. 3, p.194-200, 2015. Disponível em:
<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/viewFile/3104/2880>. Acesso em: 29 ago. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 30 de nov. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Salamanca sobre princípios na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO. 1994. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.