

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

Analice Valdman de Miranda

Inclusão de pessoas com deficiências no mercado de trabalho: como as escolas públicas de administração fluminenses formam gestores para trabalhar pela inclusão desses indivíduos?



Niterói
2016

DEDICATÓRIA

À minha mãe, que todos os dias me ensina sobre o amar.

M 672 Miranda, Analice Valdman de

Inclusão de pessoas com deficiências no mercado de trabalho: como as escolas públicas de administração fluminenses formam gestores para trabalhar pela inclusão desses indivíduos? / Analice Valdman de Miranda. – 2016.

126 f.

Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Programa de Pós-Graduação em Administração, Niterói, 2016.

Orientador: Carlyle Tadeu Falcão de Oliveira, DSc.

1. Ensino de administração. 2. Formação profissional. 3. Pessoa com deficiência. 4. Mercado de trabalho. I. Oliveira, Carlyle Tadeu Falção, orient. II. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. III. Título

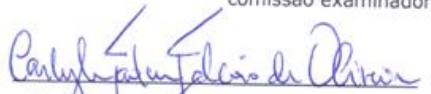
CDD 658.0092

Elaborada pela Biblioteca de Administração e Ciências Contábeis (BAC) da SDC/UFF com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

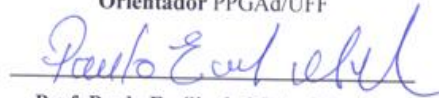
ANALICE VALDMAN DE MIRANDA

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO MERCADO DE
TRABALHO: COMO AS ESCOLAS PÚBLICAS DE
ADMINISTRAÇÃO FLUMINENSES FORMAM GESTORES PARA
TRABALHAR PELA INCLUSÃO DESSES INDIVÍDUOS?**

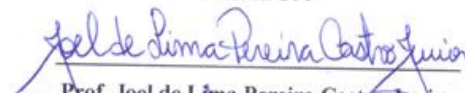
Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal Fluminense (PPGAd/UFF). Aprovada pela comissão examinadora abaixo assinada.



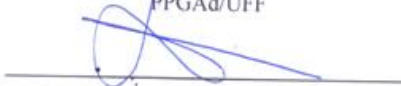
Prof. Carlyle Tadeu Falcão de Oliveira
Orientador PPGAd/UFF



Prof. Paulo Emilio de Matos Martins
PPGAd/UFF



Prof. Joel de Lima Pereira Castro Junior
PPGAd/UFF



Prof. Déborah Moraes Zouain
PPGA/UNIGRANRIO

Niterói, 06 de julho de 2016

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais e avós que sempre me incentivaram a correr atrás dos meus sonhos. Ao meu pai, por todas as vezes que venceu seus próprios pré-conceitos e tanto se orgulhou de cada conquista minha – este título também é seu! À minha mãe, por todas as incontáveis demonstrações de carinho e amor, muitas vezes abdicando dos seus próprios planos para me permitir viver todas as possibilidades. À minha avó Lydia, que desde pequena me dá o melhor “colinho” do mundo, ao mesmo tempo em que me ensina a ser forte e batalhadora. À minha avó Lita, que certamente está vibrando no céu por mim e deixou no meu coração o silêncio da saudade. E ao meu avô Mário, que me ensinou que não existem limites para viver, quando se tem amor.

Ao Jesse, meu namorado, melhor amigo, revisor, tradutor, psicólogo e, principalmente, a força motriz de toda essa mudança para o mundo acadêmico. Meu amor, obrigada por ter me acompanhado, com tanta paciência, carinho e amor.

Aos poetas do melhor recanto da UFF, pelos melhores momentos vividos ao longo desses dois anos de mestrado. Vocês me ensinaram que, mesmo num meio pautado pela pontuação do Lattes, a amizade é a conquista mais importante e valiosa. Um agradecimento especial à Carla, tanto por ter sido minha mais querida companheira de viagem, quanto por ter me ensinado a ser uma pessoa melhor.

Aos amigos de toda uma vida, que tanto me apoiaram e, milagrosamente, ainda contam com a minha presença nos círculos sociais. Em especial Déborah, Karen, Mariana, Flávia, Léo, Lia, Lívia, Maria(s), Graziela e Juliana que foram tão amigos nos últimos momentos. Não posso deixar de falar da Laila e do seu amor incondicional.

Ao meu orientador, Prof. Carlyle, que tanto me ajudou a ver a luz no meio da escuridão e, não apenas “orientou” o presente trabalho, como o fez acontecer junto comigo. Não tenho palavras para agradecer pelo seu empenho, carinho e coragem.

RESUMO

A discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiências, nas poucas vezes em que ocorre, centraliza-se em debates circunscritos à questão da Lei de Cotas, ao Marketing inclusivo ou as políticas públicas. Tais questões surgem em razão da ineficiência da operacionalização dos mesmos, o que contribui para perpetuar a segregação social do referido grupo. A presente dissertação tem por objetivo investigar como as escolas de administração do grande Rio formam gestores preparados para trabalhar pela inclusão social das pessoas com deficiências. O estudo contou também com cinco objetivos intermediários: (1) discutir a inclusão social no contexto brasileiro; (2) apresentar o conceito de educação problematizadora; (3) revisar a documentação de cursos de administração e as leis que versam sobre os direitos das pessoas com deficiências; (4) pesquisar se coordenadores e professores de cursos de administração desenvolvem trabalhos que contemplam questões sociais, em especial pessoas com deficiência; (5) verificar com os alunos formandos como as questões sociais (com foco em pessoas com deficiência) foram trabalhadas ao longo do curso. Para responder aos objetivos propostos, foi realizada uma revisão bibliográfica, uma pesquisa participante numa instituição voltada para atender ao público em questão – com o intuito de aproximar a pesquisadora aos sujeitos deste estudo –, e três estudos de casos em cursos de Administração de universidades públicas fluminenses. Ao todo, mais de 200 pessoas, entre alunos, professores e coordenadores, participaram da pesquisa. Os principais resultados obtidos mostram que o tema em questão não faz parte da agenda das universidades públicas, algumas vezes sequer sendo reconhecido enquanto tema, mesmo com as iniciativas feitas pelo ministério da educação e com os diversos indicadores sociais que evidenciam a marginalização social das pessoas com deficiências.

ABSTRACT

The discussion on the inclusion of people with disabilities, the few times that happens, centers itself on limited debates over the issues of Quota Law, Inclusive Marketing or Public policy. Such issues arise due to the ineffectiveness of its operationalization, which contributes to perpetuating the social segregation of that group. This dissertation aims to investigate how the business schools of Rio de Janeiro metropolitan area educate managers to work for the social inclusion of people with disabilities. The study also included five intermediate objectives: (1) discuss social inclusion in the Brazilian context; (2) introduce the concept of problematized education; (3) review the documentation of the management courses and the laws related to the rights of persons with disabilities; (4) investigate whether coordinators and teachers of such management courses develop projects that address social issues, especially regarding people with disabilities; (5) check with the graduating students how social issues (focusing on people with disabilities) have been worked throughout the course. In order to answer the proposed objectives, a literature review was performed, a participant research was made in an institution focused on serving the public in question - for bringing together the researcher to the subject of this study -, and three case studies have been done into the management courses in Rio de Janeiro public universities. The research involved more than 200 people, including students, teachers and coordinators. The main results show that the subject in question is not part of the agenda of public universities, sometimes even being recognized as an issue, despite the initiatives carried out by the National Department of Education and the various social indicators that show the social marginalization of people with deficiencies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1. Contextualização.....	13
1.2. Objetivos	16
1.3. Relevância.....	17
1.4. Delimitação	19
2. REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1. Pessoas com deficiências: estigma social e discussões sobre o tema	21
2.1.1. Uma revisão sobre os direitos da pessoa com deficiência.	24
2.2. Inclusão de profissionais com deficiência no mercado de trabalho: conceitos e práticas.....	31
2.3. Formação do administrador	34
2.3.1. Educação problematizadora como alternativa para o ensino em Administração ...	40
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	46
3.1. Panorama da pesquisa.....	46
3.2. Seleção das unidades de análise	50
3.3. Coleta de dados.....	52
3.3.1. Etapa 1: análise documental	53
3.3.2. Etapa 2: entrevista com coordenadores dos cursos de graduação investigados .	54
3.3.3. Etapa 3: Entrevistas com professores	55
3.3.4. Etapa 4: aplicação de questionários com docentes ativos	56
3.3.5. Etapa 5: aplicação de questionários com discentes concluintes	58
3.4. Tratamento e análise dos dados	60
3.4.1. Tratamento dos dados da etapa 1.....	61
3.4.2. Tratamento dos dados das etapas 2 e 3.....	62

3.4.3. Tratamento dos dados das Etapa 4 e 5.....	63
3.5. Limitações do método	63
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	65
4.1. Estudo de caso na graduação em Administração da UFRJ	66
4.1.1. Etapa 2: Entrevista com a coordenação.....	66
4.1.2 Etapa 3: Entrevistas com professores	68
4.1.3 Etapa 4: Apresentação dos resultados obtidos com os questionários aplicados para os docentes.....	75
4.1.4 Etapa 5: Apresentação dos resultados obtidos com os questionários aplicados para os discentes.	82
4.2 Estudo de caso na graduação em Administração da UERJ.....	87
4.2.2 Etapa 2: Entrevista com uma liderança do curso.....	87
4.2.3 Etapa 3: Entrevistas com professores	89
4.2.4 Etapa 4: Apresentação dos resultados obtidos com os questionários aplicados para os docentes.....	93
4.2.5 Etapa 5: Apresentação dos resultados obtidos com os questionários aplicados para os discentes.	96
4.3 Estudo de caso na graduação em Administração da UFF (Niterói).....	100
4.3.2 Etapa 2: Entrevista com o coordenador do curso	101
4.3.3 Etapa 3: Entrevistas com professores	102
4.3.4 Etapa 4: Apresentação dos resultados obtidos com os questionários aplicados para os docentes.....	105
4.3.5 Etapa 5: Apresentação dos resultados obtidos com os questionários aplicados para os discentes.	109
4.4. Resumo dos resultados da pesquisa.....	114
5. CONCLUSÃO.....	116
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de políticas afirmativas da América, Europa e Ásia	25
Quadro 2: Medidas práticas de inclusão de profissionais com deficiência	33
Quadro 3: Panorama geral da pesquisa.....	47
Quadro 4: Etapas do Estudo de Caso.....	48
Quadro 5: Professores entrevistados	56
Quadro 6: Participação total docente	58
Quadro 7: Resumo dos resultados da pesquisa	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Atividades desenvolvidas ao longo da graduação (Discentes – UFRJ).....	83
Tabela 2: Contato dos alunos com o tema da inclusão de Pessoas com Deficiência (Discentes – UFRJ)	87
Tabela 3: Atividades desenvolvidas ao longo da graduação (Discentes – UERJ).....	96
Tabela 4: Contato dos alunos com o tema da inclusão de Pessoas com Deficiência (Discentes – UERJ)	100
Tabela 5: Contato dos alunos com o tema da inclusão de Pessoas com Deficiência (Discentes – UFF).....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Foram relacionados temas sociais aos tópicos das suas disciplinas (Docentes – UFRJ).....	76
Gráfico 2: A questão da inclusão de pessoas com deficiências foi relacionada ao conteúdo das suas aulas (Docentes – UFRJ)	80
Gráfico 3: Suas aulas contribuíram para formar um profissional preparado e capacitado para trabalhar com este tema (Docentes – UFRJ)	80
Gráfico 4: Suas pesquisas costumam abordar temas sociais (Docentes – UFRJ).....	81
Gráfico 5: Ao menos algumas das suas pesquisas já abordaram a temática da inclusão de pessoas com deficiências (Docentes – UFRJ)	82
Gráfico 6: As disciplinas do curso abordaram temas interdisciplinares e possibilitaram uma reflexão crítica sobre os mesmos (Discentes – UFRJ)	83
Gráfico 7: As aulas do curso foram estruturadas com base no amplo diálogo entre discentes e docentes (Discentes – UFRJ).	84
Gráfico 8: Foram relacionados temas sociais aos tópicos das suas disciplinas (Docentes – UERJ).	94
Gráfico 9: Ao menos algumas das suas pesquisas já abordaram a temática da inclusão de pessoas com deficiências (Docentes – UERJ)	95
Gráfico 10: As aulas do curso foram estruturadas com base no amplo diálogo entre discentes e docentes (Discentes – UERJ).	97
Gráfico 11: Foram relacionados temas sociais aos tópicos das disciplinas do curso (Discentes – UERJ)	98
Gráfico 12: Considero este tema (inclusão de pessoas com deficiências) relevante para a formação de um administrador (Discentes – UERJ).....	99
Gráfico 13: Considero que estou bem preparado para atuar como profissional da área (Discentes – UERJ)	99
Gráfico 14: Foram relacionados temas sociais aos tópicos das suas disciplinas (Docentes – UFF).....	106
Gráfico 15: Suas pesquisas costumam abordar temas sociais (Docentes – UFF)	108

Gráfico 16: Ao menos algumas das suas pesquisas já abordaram a temática da inclusão de pessoas com deficiências (Docentes – UFF).....	109
Gráfico 17: As aulas do curso foram estruturadas com base no amplo diálogo entre discentes e docentes (Discentes – UFF).....	111
Gráfico 18: A questão da inclusão de pessoas com deficiências foi relacionada ao conteúdo das suas disciplinas (Discentes – UFF).....	112
Gráfico 19: Considero que estou bem preparado para atuar como profissional da área (Discentes – UFF).....	113

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela primeira vez em 1948, é considerada um marco histórico na luta pelo direito à vida de grupos minoritários. Diante da temática central do presente trabalho – inclusão de Pessoas com Deficiência – destacamos os artigos I, II, III e XXIII, que garantem, em linhas gerais, o direito à liberdade, à igualdade, à vida e ao trabalho, com condições e remuneração justas (ONU, 2009). Em comemoração ao 58º aniversário da DUDH, no ano de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, ratificada pelo Brasil em 2008. O documento é considerado um importante destaque para o referido grupo na luta pelos direitos já estabelecidos pela DUDH (BRASIL, 2008).

No âmbito do trabalho, a discussão acerca dos direitos do grupo em questão se consolidou a partir da Convenção 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), datada de junho de 1983, que dispõe sobre a reabilitação profissional e emprego. A convenção determina que todos os países membros devem “considerar que a finalidade da reabilitação profissional é a de permitir que a pessoa deficiente obtenha e conserve um emprego”, promovendo, assim, a sua reintegração na sociedade. Dentre os princípios estabelecidos pela convenção, destacam-se os artigos 2 e 3 (parte II) que determinam a obrigatoriedade de cada país membro formular, aplicar e, eventualmente, revisar a sua política nacional de inclusão, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades de trabalho regular que as demais pessoas (OIT, 1983).

Atendendo ao movimento global de proteção e amparo à Pessoa com Deficiência, em 1989 criou-se a Lei 7.853 (BRASIL, 1989), que dispõe sobre o apoio ao pleno exercício dos direitos individuais e sociais do referido grupo em áreas como educação, saúde, trabalho e edificações. No que tange à inclusão no mercado de trabalho, a medida mais expressiva e ao encontro das determinações da Convenção 159, foi aprovada em 1991. A Lei nº 8.213, conhecida como Lei de cotas, em seu 93º artigo determina que as empresas

que possuem mais de 100 funcionários são obrigadas a contratar um determinado percentual de trabalhadores com deficiência. As duas Leis apresentadas, no entanto, foram regulamentadas apenas no final da década de 90 pelo Decreto n ° 3.298 (BRASIL, 1999). É importante ressaltar que tais medidas legais foram elaboradas com o objetivo de reduzir as diferenças históricas sofridas pelo referido grupo (GARCIA & MAIA, 2012; MTE, 2007; RIBEIRO & CARNEIRO, 2009) e almejam a construção de uma sociedade mais inclusiva.

A despeito da legislação de amparo à pessoa com deficiência, a pesquisa realizada pelo Senado Federal¹ evidencia as dificuldades enfrentadas pelo grupo no dia-a-dia, dado que, aproximadamente, 80% dos entrevistados acreditam que seus direitos não são respeitados no Brasil e 51,1% relatam que já foram discriminados no ambiente de trabalho (DATASENADO, 2013). O desrespeito aos direitos também é percebido na pouca participação no mercado de trabalho, onde a discrepância de oportunidades entre profissionais sem e com deficiência é alarmante. A ilustração da afirmação anterior se faz presente na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), que evidencia que, no Brasil, onde existem aproximadamente 49 milhões de posições formais de trabalho, apenas 357.800 são ocupados por pessoas com deficiência, ou seja, menos de 1% do total (MTE, 2012), o que apresenta um significativo contraste com universo apresentado pelo IBGE² (IBGE, 2010) e pela OMS³ (OMS, 2011).

Nesse contexto, é possível perceber que a concepção de emprego como importante fator de inclusão social esbarra nas organizações brasileiras que não se empenham em superar barreiras físicas e sociais (LARA, ÁVILA & CARVALHO-FREITAS, 2008), pois, apesar de muitas empresas adotarem uma política de valorização da diversidade, são poucas as vezes que o discurso se torna uma prática (SARAVIA & IRIGARAY, 2009). Sendo assim, é possível afirmar que boa parte das organizações não estão preparadas para trabalhar com a inclusão de profissionais com deficiências, o que dificulta ainda mais o

¹ A pesquisa foi feita através da em parceria com o Instituto Brasileiro dos Direitos das Pessoas com Deficiências (IBDD), do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) e da Associação Niteroiense dos Deficientes Físicos (Andef). Os dados foram coletados entre 28/10/2013 e 25/11/2013, pelo Alô Senado e entrevistou 1.007 pessoas de todo o país (respeitando a ponderação estatística).

² De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) o censo de 2010 revela que cerca de 24% da população brasileira apresenta ao menos um tipo de deficiência.

³ Diferente do IBGE, a Organização Mundial da Saúde (OMS) afirma que cerca de 15% da população apresenta ao menos um tipo de deficiência.

acesso e o desenvolvimento no mundo corporativo para esse grupo (CARVALHO-FREITAS, 2009).

Cabe destacar que a inclusão no ambiente corporativo não é compreendida como um processo natural, visto que os indivíduos se identificam com aqueles que são seus semelhantes. Em função da histórica dificuldade em se relacionar com pessoas consideradas diferentes, o trabalho de inclusão desse grupo que historicamente foi marginalizado é imprescindível. Apesar da formação de gestores preparados para intervir por um cenário organizacional mais inclusivo ser uma das possíveis soluções para a problemática apontada, o tema ainda é pouco explorado pela literatura, principalmente no que tange à sua operacionalização (HANASHIRO *et. al*, 2011). Temos, portanto, um certo silêncio político e acadêmico no que tange a abordagem da temática pela academia da administração (MOREIRA *et al.*, 2009).

Mesmo quando o conceito de diversidade é trabalhado pela academia, esse trabalho reflete o silêncio. Irigaray e Queiroz (2014) concluíram que, apesar do conceito se fazer presente em algumas disciplinas, os alunos identificam a questão como um comportamento ético e não como atendimento à legislação. Outro ponto a se considerar é a invisibilidade dos grupos de minorias nos materiais didáticos, em função destes identificarem o homem branco, heterossexual e sem deficiência como perfil característico de um administrador bem sucedido.

A falta de abordagem de assuntos sociais pela área nos faz questionar sobre a formação que ela oferece para os seus graduandos. Gurgel (2003) esclarece que tanto os cursos de graduação quanto os de pós-graduação da área da administração são hoje dominados pelas tecnologias de gestão, ou seja, contemplam apenas explicitações de métodos e técnicas gerenciais. A prática de se trabalhar com conteúdos que levem em consideração as demandas operacionais do mercado e não as demandas da sociedade é amparada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da graduação em administração. O documento não explora tais temas na lista de competências e habilidades esperadas do formando (CNE⁴, 2005), legitimando que o egresso do curso não seja preparado para trabalhar com problemas sociais históricos.

⁴ Conselho Nacional de Educação.

Para este modelo de educação previsto para os cursos de Administração, caracterizado por Paulo Freire como o modelo da educação bancária (MARTINS, 1997, p.11), no qual os educadores apenas repassam informação aos discentes, Freire (2014) apresenta como alternativa o conceito de Educação Problematizadora, que procura evidenciar a consciência do indivíduo para que o mesmo não se porte como alguém isolado e alheio ao mundo. Freire defende, portanto, a importância de pronunciar, evidenciando aqueles que são constantemente oprimidos, tendo no diálogo a principal ferramenta de encontro para aqueles que querem pronunciar e, conseqüentemente, modificar a realidade. Com relação à adoção da metodologia proposta por Freire na área da administração, estima-se que, ao menos na pós-graduação, cerca de 20% dos professores adotam os conceitos em questão na condução das suas disciplinas (CONDÉ *ét al.*, 2011).

Portanto, a presente dissertação traça seu problema de pesquisa atravessando duas questões debatidas nesta seção. A primeira, que versa sobre as dificuldades históricas que as pessoas com deficiências enfrentam nos diversos campos da sociedade, principalmente na inclusão no mercado de trabalho, que ocorre em parte em virtude da falta de preparo das organizações para trabalhar esta questão.

A segunda perpassa pela dicotomia do conceito de educação. Se por um lado a área da Administração silencia as questões sociais e se caracteriza na teoria por assumir uma educação bancária, por outro, Freire (2014) aponta que há um segundo caminho a ser seguido, o da educação problematizadora.

Diante deste encontro de cenários, o trabalho questiona: como as escolas de administração formam gestores para trabalharem com a inclusão de pessoas com deficiências no mercado de trabalho?

1.2. Objetivos

Para responder ao problema formulado, a dissertação tem por objetivo principal compreender como as escolas de administração do grande Rio formam gestores preparados para trabalhar pela inclusão social das pessoas com deficiências.

A consecução do trabalho supõe, portanto, investigar o curso de graduação em administração, seu currículo e suas práticas de ensino. Dessa forma, os objetivos intermediários consistem em:

1. discutir a inclusão social no contexto brasileiro;
2. apresentar o conceito de educação problematizadora;
3. revisar a documentação de cursos de administração e as leis que versam sobre os direitos das pessoas com deficiências;
4. pesquisar se coordenadores e professores de cursos de administração desenvolvem trabalhos que contemplam questões sociais, em especial pessoas com deficiência;
5. verificar com os alunos formandos como as questões sociais (com foco em pessoas com deficiência) foram trabalhadas ao longo do curso.

1.3. Relevância

A discussão sobre inclusão de Pessoas com Deficiência se faz relevante pela incongruência entre a expressão do grupo em termos populacionais, dado que cerca de 24% da população brasileira apresenta ao menos um tipo de deficiência (IBGE, 2010), e o pouco acesso que este público tem para direitos básicos como educação, transporte, saúde e emprego (IBDD⁵, 2008; MTE⁶, 2012; CARVALHO-FREITAS, 2009; RIBEIRO & CARNEIRO, 2009; GARCIA & MAIA, 2012). É válido acrescentar que, apesar de o IBGE ser um instituto de grande referência nacional, o dado apresentado contraria ao indicativo da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 2011, que aponta cerca de 15% da população apresentando algum tipo de deficiência. Ainda que o dado pela OMS também corrobore para a afirmação acerca do grande número de pessoas que são marginalizadas socialmente, destaca-se que o tema em questão é de grande relevância pois, mesmo que fale sobre as vidas de milhares de pessoas, a execução de políticas ainda é bastante limitada, visto que

⁵ Instituto Brasileiro dos Direitos das Pessoas com Deficiências

⁶ Ministério do Trabalho e do Emprego

nem o mapeamento exato se tem sobre tais pessoas. Além de ser uma temática relevante, trata-se de uma urgência social.

Também é importante acrescentar que, em 2016, a cidade do Rio de Janeiro irá sediar dois dos mais importantes eventos esportivos do mundo: as olimpíadas e as paraolimpíadas. Além disso, em 2015, foi aprovado pela presidente Dilma o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Ressalta-se que os vetos sofridos pelo mesmo resultaram num grande questionamento por parte de instituições que defendem os direitos das pessoas com deficiência sendo, inclusive denominado de “Estatuto da Ilusão” (AMARAL, 2015). Por isso, discussões que permeiam o espaço que tais pessoas encontram nos diversos campos da sociedade, suas potencialidades e seus direitos se fazem presentes no país.

A área da administração é considerada um campo fecundo para debates que envolvem questões sociais, por se tratar de uma ciência social que atua no centro das organizações, que ditam a ordem social (TEIXEIRA; SILVA; MAFRA, 2011). Apesar das dificuldades que o processo de inclusão impõe, Saraiva e Irigaray (2009) defendem que as empresas possuem um papel que vai além da esfera econômica e que, por isso, aspectos como relações de trabalho e diferença devem fazer parte do dia-a-dia das organizações.

No que tange ao ensino em administração, o presente trabalho se justifica por propor uma reflexão sobre a sua própria proposta de ensino. O fato das DCN do curso não abordarem questões sociais, num contexto de tamanha desigualdade, permite o questionamento sobre a coerência da graduação diante do cenário brasileiro. A formação baseada em critérios mercadológicos resulta na redução do curso a uma “fábrica de administradores”, visto que o mesmo se apresenta como insensível às mudanças globais (NICOLINI, 2003, p.47).

Finalmente, pesquisar e discutir no campo da administração sobre maneiras de viabilizar uma maior inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho almeja reduzir a lacuna e o silêncio da área em estudos com este foco (MOREIRA, ét. al., 2009). A despeito de sua relevância social, Faria e Carvalho (2013) constataram que, nos anais dos eventos promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (ANPAD) entre os anos 2000 e 2010, apenas 0,37% diziam respeito ao referido grupo, evidenciando o descaso da área com o tema.

O silêncio acadêmico também se reflete nas operações das organizações. Apesar do elevado número de pessoas com deficiências em território nacional, a contratação das mesmas continua sendo vista como um grande desafio por muitos atuantes da área de Recursos Humanos (VALDMAN-MIRANDA & CARVALHO, 2014). Já os profissionais da área de marketing também devem ser instigados a ver tal grupo social como potenciais consumidores, o que ainda pouco acontece, conforme afirmam Oliveira e Silva (2008, p.81) “a criatividade do gênero publicitário brasileiro ainda não percebeu esse público consumidor”.

Além disso, o trabalho busca contribuir para uma maior difusão das práticas metodológicas defendidas por Paulo Freire, que é relativamente desconhecido no meio educacional da administração brasileira (CONDÉ *et al.*, 2011). Forner (2005) explica que a desvalorização ao educador no Brasil, em contraste com o reconhecimento internacional de sua obra e de sua pessoa, se justifica por diversas razões: suas obras não foram aceitas durante a ditadura militar, por serem consideradas excessivamente críticas; suas estratégias de ensino não foram bem vistas por todos os educadores; a educação brasileira sofreu forte influência de outros pensadores; além da presença do modismo pedagógico no meio acadêmico brasileiro.

1.4. Delimitação

No aspecto geográfico, a pesquisa de campo será realizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O corte geográfico foi estabelecido por duas razões: a relevância econômica da região e o alto custo financeiro de fazer pesquisas distante do local de residência desta autora.

O aspecto econômico foi estabelecido como corte visto que, segundo o IBGE (2014), o Rio de Janeiro possui o segundo maior PIB do Brasil, tendo, portanto, uma economia ativa e produtiva, tendo maior facilidade para a geração de novos postos de trabalho. Destaca-se ainda que, dentro do Estado, a microrregião com melhor desenvolvimento econômico e com maior índice populacional é a do Grande Rio.

Já a questão financeira diz respeito à facilidade que a pesquisadora encontra em realizar sua pesquisa apenas em universidades próximas à Universidade Federal

Fluminense de Niterói. Em função da atual conjuntura econômica, as universidades públicas enfrentam uma série de cortes em seus gastos, que englobam os custeios para estudos externos⁷. Sendo assim, foram selecionadas como sujeitos da investigação, três das quatro universidades públicas que oferecem o curso de Administração da região já citada.

Ressalta-se ainda que esta dissertação optou por não estabelecer um corte baseado nos tipos de deficiência. A decisão levou em consideração que o estudo aborda o aspecto da inclusão sob a ótica do mercado de trabalho, e a legislação em vigor não privilegia um determinado tipo de deficiência. Sendo assim, não se aplica a realização deste corte.

⁷ BELLIZI, R. Governo corta R\$1 bi em Educação e quase R\$1,2 bi em Saúde. *Revista Exame.com*, 30 de julho de 2015. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/economia/noticias/governo-corta-r-1-bi-em-educacao-e-quase-r-1-2-bi-em-saude>.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica, de acordo com Vieira (2012), possui três funções centrais. A primeira função é descrita pelo autor como a de ajudar a sustentar o problema de pesquisa, demonstrando o seu sentido. Destarte, as duas primeiras subseções deste capítulo versam sobre as pessoas com deficiências e as discussões teóricas sobre o tema. Inicia-se por esta abordagem com o intuito de explorar a contextualização da problemática, a fim de proporcionar uma melhor compreensão da construção das políticas afirmativas, objeto de estudo da segunda subseção.

As outras duas funções têm por objetivo apresentar os pressupostos epistemológicos do pesquisador e dar a sustentação teórica necessária para a análise de dados, permitindo uma melhor interpretação. Em vista disso, a terceira subseção abordará o conceito de inclusão, que é um conceito-chave da presente dissertação, e as duas últimas subseções questionarão a formação do administrador tomando por base o conceito de educação problematizadora defendido por Paulo Freire.

2.1. Pessoas com deficiências: estigma social e discussões sobre o tema

O termo estigma faz referência a um atributo depreciativo, de acordo com a percepção das relações estabelecidas socialmente e não em função do próprio atributo em si. A sociedade sempre procurou estabelecer meios de categorizar pessoas, determinando aquilo que é – ou não é – comum. São expectativas normativas, baseadas em critérios rigorosos, que esbarram em atributos estigmatizados e o depreciam (GOFFMAN, 2004, p. 5 e 6). Logo, aqueles que não pertencem ao estereótipo pré-determinado é excluído socialmente.

Goffman (2004) explica que existem três tipos de estigmas, dentre os quais se encontram as deformidades físicas e, conseqüentemente, as deficiências. A relação entre aqueles que são estigmatizados e os que são considerados normais parte da interpretação de que o estigmatizado não é completamente humano e, por isso, está naturalmente suscetível ao preconceito, que se concretiza através da marginalização e desvalorização dos que não se encaixam nos padrões previamente estabelecidos (IGLESIAS, CARVALHO-FREITAS

& SUZANO, 2013, p. 3). A interiorização do estigma por parte do estigmatizado resulta na invisibilidade dos mesmos, posto que os grupos de minorias se escondem para manter seus empregos (SARAVIA & IRIGARAY, 2009).

Amaral (1992) coloca que a questão da deficiência sempre acompanhou a concepção de perfeição e, por isso, sempre perpassou por questões como negação, preconceito e discriminação. Entende-se que “o outro é produto do mesmo, o outro existe em função do mesmo” (ibid., p.13), sendo, portanto, a construção de um modelo que legitime o natural e o verdadeiro.

O processo de estigmatização das pessoas com deficiências pode ser facilmente percebido através da nomenclatura utilizada para referenciá-las, como aponta os estudos de Sasaki (2003). O primeiro registro encontrado pelo autor foi o termo *inválidos*, utilizado como sinônimo de pessoas que não tinham valor e, conseqüentemente, espaço. O segundo registro explorado foi a partir da década de 1920, quando houve a substituição para o termo *incapacitados*, a fim de representar o que a sociedade considerava como indivíduos sem valor. É interessante ressaltar, que apesar de bastante sutil, existiu algum avanço no tratamento dado, pois se deixou de considerar que as pessoas com deficiência eram inúteis para vê-las como pessoas com um potencial produtivo reduzido.

A proposta de diferenciar deficiências físicas e intelectuais surgiu no final dos anos 1960, quando passaram a chamar de *defeituosos/deficientes* quem apresentasse um problema físico; e excepcionais para pessoas com deficiência intelectual. Em 1981, a ONU passou a usar a expressão *pessoas deficientes*, a fim de tornar mais humano o tratamento deste grupo que, até então, era designado como indivíduo. A alteração se deu por reivindicações dos órgãos e institutos que defendiam os direitos do grupo em questão (SASSAKI, 2003).

No entanto, em função de novas críticas, o final dos anos 1980 foi marcado pela alteração do termo para *Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD)*, que foi utilizado apenas por países de língua portuguesa. Foi neste período que a variável *Portadora de Necessidades Especiais (PNE)* também surgiu, por alguns considerarem que o termo deficiente apresenta uma conotação negativa. A substituição, porém, foi bastante questionada, uma vez que diversas pessoas podem ter necessidades especiais sem, necessariamente, possuírem uma deficiência (SASSAKI, 2003).

Por fim, a partir da década de 1990, esse autor justifica uma nova alteração da nomenclatura, posto que o signo *portador* não era adequado, pois tanto o verbo *portar* quanto o adjetivo *portadora* não se aplicam à uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Sendo assim, o termo que é aceito tanto no Brasil, quanto no restante do mundo, é *Pessoas com Deficiência*, adotado pela ONU em 2006, no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e ratificado através de leis nacionais em todos os países-membros.

Amaral (1992 p.11) defende que essa mudança de nomenclatura não necessariamente representa um avanço. As constantes alterações podem ser percebidas como um reflexo, no campo da linguagem, a “precariedade que é encará-lo como uma questão de falta, resultado de uma identidade negativa”. A autora ainda completa que, enquanto existir o preconceito, nenhum jogo de palavras dará conta de reduzir o seu estigma, satisfazendo os que precisam lidar com ele.

De maneira geral, entende-se por *pessoa com deficiência* o indivíduo que possui uma alteração parcial ou completa de um ou mais segmentos do corpo humano que podem levar ao comprometimento das funções física, visual ou auditiva. Complementa, afirmando que tal comprometimento, somado a alguns fatores históricos, sociais e espaciais podem causar a perda da autonomia para a pessoa, além de problemas com discriminação social (CARVALHO-FREITAS, 2009).

Do ponto de vista legal, a definição de deficiência é redigida pelo Decreto-Lei nº 5.296/04, que estabelece a distinção entre as categorias de deficiente, deficiente permanente e incapacidade. Entende-se por deficiência “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. A deficiência permanente se caracteriza por uma deficiência sem possibilidades de alteração. Já por incapacidade se compreende como uma redução efetiva na capacidade de integração social, na qual a pessoa com deficiência depende de recursos especiais para desempenhar qualquer função.

O cientista Stephen Hawking, em depoimento que marca o prefácio do Relatório Mundial sobre a Deficiência, diz que “a deficiência não precisa ser um obstáculo para o sucesso. Durante praticamente toda a minha vida adulta sofri da doença do neurônio motor.

Mesmo assim, isso não me impediu de ter uma destacada carreira como astrofísico” (OMS, p. 4, 2011). No entanto, para a grande maioria das pessoas com deficiências, ser deficiente acaba por ser sim, uma barreira. Não necessariamente pela deficiência em si, mas pelos tantos obstáculos que surgem a partir da não adequação dos projetos arquitetônicos, da falta de acesso às escolas e rede de saúde e, principalmente, pelo preconceito e descaso da sociedade (idem, 2011).

2.1.1. Uma revisão sobre os direitos da pessoa com deficiência.

A convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CRPD, na sigla original), elaborada em 2006, tem por propósito a promoção da igualdade de direitos entre pessoas com e sem deficiência (BRASIL, 2008). O relatório da OMS, elaborado em conjunto com o Banco Mundial, apresenta diversas recomendações de ações, partindo de diferentes atores sociais, tais como: governo, agências da ONU, organizações de pessoas com deficiências, fornecedores de serviços, instituições acadêmicas, setor privado, comunidades e as próprias pessoas com deficiências com suas famílias. Em resumo, a OMS propõe adoções de políticas públicas e privadas que possibilitem o acesso, o bom atendimento e o desenvolvimento destas pessoas.

Apesar das recomendações propostas serem recentes, certas discussões foram iniciadas algumas décadas antes, como a da importância da inclusão no mercado de trabalho. Tal debate apresenta como marco histórico a 69ª Conferência da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1983. Nesta convenção, todos os países membros de comprometeram em elaborar políticas, levando em consideração suas respectivas conjunturas socioeconômicas, que resultassem numa maior participação do grupo no mercado de trabalho.

Por não ter estipulado regras no referido acordo, existem diversas políticas afirmativas de inclusão. No caso dos Estados Unidos e do Reino Unido, por exemplo, inexistem cotas para as empresas, porque tais decisões são deliberadas por audiências judiciais que levam em consideração as características de cada comunidade norteamericana. Em outros países, são adotadas práticas de conceder benefícios para as organizações que contratam pessoas com deficiência. E, mesmo nos países que possuem

um sistema de cotas similar ao brasileiro, o percentual e o número mínimo de funcionários nas empresas variam substancialmente (MTE, 2012)

Quadro 2: Relação de políticas afirmativas da América, Europa e Ásia.

Espanha	Lei nº 66/97: mínimo de 2% para as empresas com mais de 50 trabalhadores fixos.
Portugal	Lei nº 38/04: cota de até 2% para a iniciativa privada e de, no mínimo, 5% para a administração pública.
França	O Código do Trabalho Francês, em seu art. L3231, reserva postos de trabalho no importe de 6% dos trabalhadores em empresas com mais de 20 empregados.
Itália	Lei nº 68/99 - Para empresas com mais de 50 funcionários, a cota é de 7%; Para empresas menores, o número a ser contratado é fixo. No caso, quando se tem entre 36 e 50 funcionários, deve-se contratar 2 trabalhadores com deficiência e, entre 15 e 35 funcionários, apenas 1 trabalhador com deficiência.
Alemanha	A lei alemã estabelece para as empresas com mais de 16 empregados uma cota de 6%, incentivando uma contribuição empresarial para um fundo de formação profissional de pessoas com deficiência.
Áustria	A lei federal reserva 4% das vagas para empresas que tenham mais de 25, ou admite a contribuição para um fundo de formação profissional.
Bélgica	Existe sistema de cotas, porém, não há um percentual legal para a iniciativa privada. Este é negociado por sindicatos e representantes patronais para cada ramo da economia.
Holanda	O percentual varia de 3% a 7%, sendo este firmado por negociação coletiva, dependendo do ramo de atuação e do tamanho da empresa.
Irlanda	A cota é de 3%, sendo aplicável somente para o setor público.
Reino unido	O Poder Judiciário pode fixar cotas, desde que provocado e de que se constate falta de correspondência entre o percentual de empregados com deficiência existente na empresa e no local onde a mesma se situa.
Argentina	Lei nº 25.687/98 estabelece um percentual de, no mínimo, 4% para a contratação de servidores públicos.

Colômbia	Lei nº 361/97 concede benefícios de isenções de tributos nacionais e taxas de importação para as empresas que tenham, no mínimo, 10% de seus trabalhadores com deficiência.
El salvador	A Lei de Equiparação de Oportunidades estabelece que as empresas com mais de 25 empregados devam contratar uma pessoa com deficiência.
Honduras:	Fixa cotas obrigatórias para contratação de pessoas com deficiência por empresas públicas e privadas, na seguinte proporção: uma pessoa, nas empresas com 20 a 40 trabalhadores; duas, nas que tenham de 50 a 74 funcionários; três, nas empresas com 75 a 99 trabalhadores; e quatro, nas empresas que tenham mais de 100 empregados.
Nicarágua	A Lei nº 185 estabelece que as empresas contratem uma pessoa com deficiência a cada 50 trabalhadores empregados.
Panamá	A Lei nº 42/99 obriga os empregadores que possuam em seus quadros mais de 50 trabalhadores a contratar, no mínimo, 2% de trabalhadores com deficiência.
Peru	A Lei Geral da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo VI, estabelece a concessão de benefícios tanto para as pessoas com deficiência quanto para as empresas que as contratem.
Uruguai	A Lei nº 16.095 estabelece que 4% dos cargos vagos na esfera pública deverão ser preenchidos por pessoas com deficiência e, no art. 43, exige, para a concessão de bens ou serviços públicos a particulares, que estes contratem pessoas com deficiência, mas não estabelece qualquer percentual.
Venezuela	A Lei Orgânica do Trabalho, de 1997, fixa uma cota de uma pessoa com deficiência a cada 50 empregados.
Estados Unidos da América	Inexistem cotas legalmente fixadas, uma vez que as medidas afirmativas dessa natureza decorrem de decisões judiciais, desde que provada a falta de correspondência entre o número de empregados com deficiência existente em determinada empresa na respectiva comunidade.
Japão	A Lei de Promoção do Emprego para Portadores de Deficiência, de 1998, fixa o percentual de 1,8% para as empresas com mais de 56 empregados, havendo um fundo mantido por contribuições das empresas que não cumprem a cota, fundo este que também custeia as empresas que a preenchem.
China	A cota oscila de 1,5% a 2%, dependendo da regulamentação de cada município.

Fonte: Ministério do Trabalho e do Emprego, 2012. Elaborado pela autora.

No Brasil, a primeira lei de amparo à pessoa com deficiência foi aprovada em 1989. A Lei nº 7.853/89 estabelece o apoio a integração social, garante a igualdade de tratamentos e oportunidades, versa sobre a dignidade da pessoa com deficiência e cria a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde.

Dois anos mais tarde, em 1991, foi aprovada a Lei nº 8.213, conhecida como Lei de cotas. A nova legislação foi ao encontro da recomendação da 69ª convenção da OIT e estipulou políticas afirmativas claras com relação à inclusão do referido grupo no mercado de trabalho. Seu artigo 93 determina que empresas públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, independentemente do ramo da atividade desenvolvida e que possuam mais de 100 funcionários devem adotar um percentual de contratação:

- entre 101 e 200 funcionários, 2%;
- entre 201 e 500, 3%;
- entre 501 e 1000, 4% e,
- acima de 1001 empregados, 5%.

A garantia do cumprimento da lei de cotas é função do Ministério do Trabalho e do Emprego e do Ministério Público do Trabalho – MPT de cada estado. O auditor fiscal do MTE fiscaliza as empresas, autuando aquelas que não cumprirem com a determinação legal. Em conjunto com o MTE, o procurador do Estado atua em duas frentes estratégicas para fiscalização do cumprimento da Lei de Cotas. As três frentes estratégicas visam pressionar as organizações que ainda não cumprem a legislação em vigor. Independente do percentual já contratado, todas as organizações que não cumprirem a determinação legal deverão responder e se justificar para os promotores do Trabalho (GUGEL, 2001).

A primeira frente estratégica é marcada pelo diálogo dos promotores com as organizações. Por entender que o desconhecimento sobre as potencialidades do trabalhador com deficiência ainda é predominante no mercado de trabalho e uma das principais razões para o descumprimento da legislação, o MPT entende que é necessário se aproximar das organizações. Tal aproximação acontece por meio de: audiências públicas para discutir a questão; diálogo direto com os responsáveis pelo recrutamento e seleção das empresas; articulação com ONGs que trabalham a inclusão (MTE, 2007).

O documento escrito pelo Ministério do Trabalho e do Emprego ainda explica que a segunda frente estratégica é marcada pelo Termo de Ajuste de Conduta (TAC), elaborado quando as ações inicialmente propostas falham. A empresa passa a ter um prazo para se adequar à legislação em vigor. No caso do não cumprimento do TAC, o MPT entra em sua terceira estratégia para o cumprimento da Lei de Cotas, através da Ação Civil Pública (ACP), que fixará uma multa e uma indenização social pelo descumprimento da legislação. A multa é calculada com base no número de funcionários com deficiência que ainda não foram contratados e, após ser alterada pela portaria interministerial nº 13, de 09 de janeiro de 2015, consiste em um valor que varia entre R\$ 1.925,81 e R\$ 192.578,66 (BRASIL, 2015a)⁸. Ressalta-se que uma mesma empresa pode ser fiscalizada pelos dois órgãos e ser multada pelos dois órgãos, pois a autuação do MTE e o TAC do MPT não são excludentes.

Para cumprir a Lei de Cotas, as organizações seguem o Decreto nº 3.298/99 (alterado pelo Decreto nº 5.296/2004), que determina sobre as categorias e tipos de deficiências:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz.

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - deficiência mental - funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas.

Ainda de acordo com o Ministério Público do Trabalho, a condição de uma pessoa com deficiência pode ser atestada através de um laudo médico, que informa o enquadramento legal do funcionário para integrar a cota, de acordo com as definições estabelecidas na Convenção nº 159 da OIT, Parte I, art. 1 e pelos artigos 3 e 4 do Decreto nº

⁸ LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

3.298/99, alterado pelo art. 70 do Decreto nº 5.296/04. O laudo deverá especificar o tipo de deficiência e precisa ser autorizado pelo próprio funcionário. Além do laudo médico, pode ser utilizado também o Certificado de Reabilitação Profissional emitido pelo INSS.

É importante destacar a Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e, segundo a mesma, o planejamento e a urbanização das vias públicas e dos demais espaços de uso públicos devem levar em consideração o conceito de rota acessível (DUARTE & COHEN, 2004), possibilitando o livre acesso. No entanto, a legislação que garante o direito de ir e vir da pessoa com deficiência pouco é cumprida (idem, 2004; IBDD, 2008), de modo que a falta de acessibilidade continua sendo um dos maiores desafios encontrados pelos profissionais com deficiência (VALDMAN-MIRANDA, CUNHA & VIEIRA, 2015).

Recentemente, foi aprovada a Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015a), conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. A Lei reafirma alguns dos direitos já garantidos pelas leis anteriores aqui citadas e cria o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência, cujo objetivo é reunir informações que facilitem a criação de políticas públicas voltadas para este público.

A criação do Estatuto reacendeu a discussão sobre a temática, principalmente em função dos vetos que ele sofreu. Entre os principais questionamentos, está a justificativa dada pelo governo federal ao vetar a alteração da lei de cotas, que passaria a valer para empresas com mais de 50 funcionários, por alegar que “a medida poderia gerar impacto relevante no setor produtivo” (BRASIL, 2015b)⁹, deixando a entender que as pessoas com deficiências são menos produtivas. Os vetos referentes à proposta de adoção de cotas para ingresso no ensino superior e técnico, bem como a de adequação das construções de projetos como o “Minha Casa, Minha Vida” para que os mesmos atendam os pressupostos do desenho universal, também geraram polêmica, fazendo com que o Estatuto fosse encarado como um retrocesso (AMARAL, 2015).

A relevância da criação das políticas afirmativas surge na urgência de se conferir um tratamento favorecido para grupos de minorias (RIBEIRO & CARNEIRO, 2009) para que esses grupos tenham os mesmos direitos de todos. Nessa linha de pensamento, Vasconcelos (2009) coloca que a elaboração de políticas afirmativas em prol das pessoas

⁹ Mensagem nº 246, de 6 de julho de 2015.

com deficiências vem obtendo importantes resultados, principalmente no que tange a discussão da temática.

Ao longo dos 23 anos de Lei de Cotas, algumas mudanças no cenário de inclusão gradativamente ocorreram. A título de ilustração, o Senado Federal (2013) aponta que aproximadamente 50% dos trabalhadores com deficiência acreditam que a legislação facilita a contratação. A pesquisa também aponta para um crescimento substancial da contratação nos últimos quatro anos: o número de pessoas com deficiências que exercem atividades remuneradas passou de 55% para 66%. Concomitante com esse dado, temos o aumento da busca por formação pelos profissionais em questão, chegando ao quadro de quase 70% possuir cursos de formações profissionais e mais de 90% terem no mínimo o ensino médio completo.

Por outro lado, o cumprimento da legislação em vigor ainda é visto como um grande desafio pelas empresas que alegam não encontrar candidatos com o nível desejado de escolaridade (LEITE & LORENTZ, 2011). A argumentação das empresas esbarra nos resultados do RAIS¹⁰, que apontam que a diferença entre os números de profissionais com e sem deficiências contratados em 2012 com grau de escolaridade acima do ensino médio variam apenas em 7% (MTE, 2012). Ainda assim, o estudo realizado pela Associação Brasileira de Recursos Humanos do Rio de Janeiro (ABRH – RJ) revela que aproximadamente 44% das empresas no estado do Rio ainda não cumprem a Lei n° 8.213/91 (SPITZ, 2015).

Apesar de a ação afirmativa ter mais de 20 anos, e fazer parte de um movimento global, muitos gestores acreditam que se trata de uma política isolada e recente. O reflexo é facilmente notado na falta de preparo das empresas para receber tais profissionais, uma vez que, apesar de a grande maioria concordar com a importância da questão, poucas empresas investem em programas de inclusão (VALDMAN-MIRANDA & CARVALHO, 2014). Com isso, temos que, apesar da ação afirmativa, cerca de 38% das pessoas com deficiência consideram que a maior dificuldade consiste em ingressar ou retornar ao mercado de trabalho.

¹⁰ A Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) referente ao ano de 2013 aponta que 60,85% dos trabalhadores com deficiências possuem, ao menos, o ensino médio completo. Já para pessoas sem deficiências, este número sobe para 67,55%.

Em consonância com as poucas oportunidades de trabalho, e com a omissão das organizações em promover a inclusão dos profissionais com deficiência por meio do rompimento de barreiras físicas e sociais, a pesquisa FIPE (2013) alerta sobre outras questões preocupantes: mais de 40% dos profissionais em questão estão insatisfeitos com seus empregos atuais e 67% deles atuam em cargos operacionais.

Tais resultados são complementados pelo tratamento recebido por tais profissionais após a contratação, onde se revelou que 20,7% dos funcionários com deficiências nunca foram procurados por suas chefias para receber um retorno sobre seus desempenhos. Tanaka e Mazini (2005) colocam que, de fato, os cargos destinados a este público, em sua grande maioria, são operacionais, requerendo pouca qualificação e envolvendo pouca interação com o público. Por fim, a pesquisa FIPE (2013) revela que os trabalhadores com deficiências se sentem usados como mão-de-obra barata, sentem que dificilmente serão promovidos, apresentando uma visão geral negativa sobre sua situação as organizações.

2.2. Inclusão de profissionais com deficiência no mercado de trabalho: conceitos e práticas.

Irigaray e Saraiva (2009) explicam que as organizações, possivelmente pautadas por um ideal tecnicista, adotam práticas gerenciais hegemônicas, e, dessa forma, esperam que seus funcionários tenham um comportamento condizente com o perfil desejado. No entanto, os autores apontam os limites dessa prerrogativa, visto que os indivíduos são únicos e não apresentam clivagens entre seus papéis como empregados e suas personalidades. Nos anos 80 essa tensão entre os interesses das organizações e as particularidades do corpo de funcionários passou a ser amplamente discutida, através do maior interesse pela gestão da diversidade.

O interesse das empresas brasileiras pela questão da diversidade, porém, surgiu apenas na década de 1990 (FLEURY, 2000). A autora argumenta que a temática da diversidade é relevante e presente na rotina empresarial, pois se trata de um ponto que certamente causa impactos. A importância de uma discussão mais extensa sobre a questão se deve pela forte influência que o contexto organizacional tem em determinar se tal impacto será positivo ou negativo. Além disso, Fleury aponta a pertinência do assunto

deixar de ser tratado de maneira tão ideológica para ser visto como um problema prático, pois assim será possível alcançar resultados que vislumbrem a redução das desigualdades sociais históricas.

É neste ponto que o conceito de inclusão emerge. A inclusão funciona como o processo de operacionalização das políticas de diversidade dentro da organização. O conceito de inclusão, portanto, parte do princípio de que não existem pessoas deficientes, e sim que se trata de uma falta de preparo da sociedade para lidar com as características das diferenças, deixando de garantir direitos básicos aos seus cidadãos (SASSAKI, 2003).

Para a inclusão acontecer, é necessário o envolvimento de toda a sociedade, figurando como principais atores do processo as próprias pessoas com deficiências, suas famílias, o governo, as empresas e as instituições de ensino, entre outros grupos e associações (IBDD, 2008; BELTRÃO & BRUNSTTEIN, 2012). Diante do desafio da inclusão, o primeiro passo é a mudança da percepção que se tem sobre as pessoas com deficiência, deixando para trás a perspectiva da caridade ou do cumprimento obrigatório da lei de cotas.

É importante destacar o quão prejudicial é a visão de inclusão como ato de bondade. Ao se colocar a pessoa com deficiência numa categoria minoritária, digna de pena, acontece a máxima da exclusão. A caridade voltada para grupos tradicionalmente excluídos apenas reafirma a marginalização desses sujeitos dentro de um contexto social. Trata-se, portanto, de um ato de violência compreender a inclusão como um favor (AMARAL, 2010).

O segundo passo é a busca pela inclusão e não pela integração desses profissionais no ambiente de trabalho. De acordo com Aranha (2001), entende-se por *integração* o aprontamento do indivíduo para a vida comunitária, por meio de ações singulares, enquanto o processo de *inclusão* consiste em investir no desenvolvimento do indivíduo através da criação de condições que garantam uma efetiva participação da pessoa na sociedade, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais. Ou seja, o processo de inclusão consiste em algo mais amplo e complexo, que exige mudanças, que envolvam diretamente e concomitantemente todo o contexto social.

No campo organizacional, Sasaki (1997) propôs um modelo de distinção básico entre o processo de integração e o processo de inclusão de funcionários com deficiências.

De acordo com o autor, o processo de integração pode ser compreendido como a combinação parcial ou total de três práticas: admissão, buscando atender a Lei de Cotas; pequenas alterações no ambiente físico de trabalho e criação de postos de trabalho exclusivos para estes profissionais.

Ao especificar cada etapa, o autor explica que durante a admissão, dá-se preferência por profissionais qualificados que consigam se adequar ao espaço da empresa sem que se precise investir em obras ou equipamentos mais custosos. Já a criação de postos exclusivos de trabalho objetiva delimitar a participação dentro da própria empresa, restringindo ao máximo o contato com clientes e priorizando funções de suporte (FARIA, SIQUEIRA & CARVALHO, 2013).

Já o processo de inclusão supõe uma série de práticas que buscam provocar mudanças no ambiente físico e social da empresa. Trata-se da adoção de uma concepção baseada no respeito às diferenças, que vá em busca da formação de uma sociedade que perceba a pessoa com deficiência não pelas suas limitações, mas por ser um indivíduo provido de diferentes potencialidades (TETTE, CARVALHO-FREITAS & OLIVEIRA, 2013).

Com relação à operacionalização do processo de inclusão, Sasaki (1997) defende que algumas práticas são primordiais e contemplam as etapas prévias e posteriores à seleção dos funcionários. A lista sugerida pelo autor, e adaptada pela autora deste trabalho, tem por objetivo destacar algumas ações primordiais.

Quadro 2: Medidas práticas de inclusão de profissionais com deficiências

- Adaptação de locais de trabalho de acordo com as normas ABNT;
- Possibilidade de adoção de carga horária flexível;
- Capacitação dos responsáveis pelo Recrutamento e seleção;
- Revisão dos programas de integração de empregados novos;
- Revisão dos programas de treinamento e desenvolvimento;
- Realização de seminários internos de sensibilização;
- Adoção de políticas de prevenção de acidentes;

Fonte: Sasaki, 1997. Adaptado pela autora.

As medidas trabalhadas por Sasaki buscam incrementar a área da Administração, cujas pesquisas sobre a temática vislumbram em sua maioria uma discussão sobre práticas de recrutamento de seleção, sendo poucos os trabalhos que contribuem para a promoção de uma efetiva gestão da inclusão (CAMPOS, VASCONCELLOS & KRUGLIANSKAS, 2013). No âmbito prático, essa discussão não deve ser interpretada como um ato de boa vontade praticado por uma organização supostamente generosa, posto que o direito à inclusão para pessoas com deficiências no mercado de trabalho é assegurado pela legislação (RIBEIRO & CARNEIRO, 2009).

2.3. Formação do administrador

As práticas de inclusão apresentadas por Sasaki (1997) contemplam mudanças em diversos setores organizacionais e, principalmente, no de recursos humanos (RH), visto que algumas dessas ações propostas incidem diretamente sobre as atividades desta área. Em função das possíveis modificações, a presença de gestores preparados para trabalhar com um novo cenário torna-se uma demanda intrínseca ao processo.

Por outro lado, a pesquisa conduzida por Valdman-Miranda e Carvalho (2014) aponta que, para as empresas, uma das maiores dificuldades em contratar profissionais com deficiências consiste na baixa aceitação das lideranças da organização e da falta de qualificação do setor de recursos humanos para conduzir a questão. Os desafios relatados apontam para a lacuna na formação de lideranças e de profissionais de recursos humanos no que tange a demandas sociais.

Por conseguinte, Teixeira, Silva e Mafra (2011) afirmam que é necessário trabalhar com questões sociais nas disciplinas do curso de administração, a fim de suprir as lacunas oriundas das DCN, fortalecendo a importância da educação na formação de um novo perfil profissional: o administrador social.

Severino (2008) explica que a educação se trata de um processo inerente à vida do homem, pois a reprodução da humanidade envolve, além da memória genética, a memória cultural, que é repassada por gerações. A educação se assume, então, como uma prática histórico-social, visto que a ação do homem é de caráter interventivo na sociedade. Trata-se, portanto, de um conjunto de ações intencionais que buscam provocar transformações nas pessoas e na sociedade.

No entanto, esse potencial da educação pode ser questionado. Lyotard (2011) coloca que o saber se transformou numa mercadoria e, como toda mercadoria, passou a ser comercializado. Deixou de ser um bem conquistado e passou a ser um bem de consumo. Assim, a educação deixa de ser um conjunto de ações que buscam transformações sociais para se converter em um processo de formação de recursos humanos que atendam às demandas do mercado.

A ponderação de Lyotard sobre a educação vai ao encontro das críticas levantadas por Chauí (1999, p.7) sobre a universidade operacional, ou seja, um modelo de universidade que não forma e não cria pensamento, destruindo a curiosidade discente e anulando toda a “pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos”. Tragtenberg (2009) complementa afirmando que o modelo de universidade do século passado, voltado para formar um homem com o comportamento autônomo, cedeu espaço para um modelo que busca instruir mão-de-obra para o capital.

O ensino em Administração, de acordo com Gurgel (2003), é dominado tanto nos cursos de graduação, quanto nos de pós-graduação pelas tecnologias gerenciais. Tal dominação, garante não apenas a legitimação dessas técnicas e métodos como forças produtivas, mas se configuram como uma referência para o capitalismo moderno. O autor ainda ressalta que este controle também se reflete na literatura regular dos formandos, onde se percebe a forte presença de títulos sobre métodos e técnicas gerenciais.

As disciplinas que abordam as teorias gerais da administração, em geral ministradas nos primeiros períodos da graduação, muitas vezes apresentam seus conteúdos baseados em leituras que levam os alunos a acreditarem que a Administração “é praticamente uma ciência exata: diagnóstico-prescrição-solução” (CANÇADO, TENÓRIO e PEREIRA, 2011).

Tenório (1998) afirma que a formação dos administradores pode ser considerada bastante inflexível, resultando em perfis mais rígidos, com dificuldades de aceitar a diversidade e a criatividade dentro do ambiente de trabalho. Por outro lado, o esclarece que o processo de formação de tais profissionais deveria levar em consideração a importância de se adaptar a realidade apresentada, sendo, portanto menos rígida e mais criativa.

Tenório apresenta o modelo de gestão social (GS), que se coloca de forma antagônica às práticas mercadológicas, reconhecidas no modelo de gestão estratégica. Este

segundo modelo se trata de uma ação social de cunho utilitarista, baseada em cálculos de meios e fins e implementada através da relação de um grupo de pessoas organizadas hierarquicamente, de modo que uma exerça controle sobre a outra. Ou seja, é o sistema pelo qual uma empresa determina suas condições de funcionamento e o Estado exerce uma postura imperativa sobre a sociedade. É, portanto, a combinação da competência técnica, com um sistema hierárquico, contribuindo para a hegemonia do poder tecnoburocrático, presente tanto no setor público quanto no privado e comum na sociedade contemporânea. A gestão social se diferencia da gestão estratégica na medida em que procura substituir a gestão tecnoburocrática e monológica por uma gestão participativa, inclusiva, exercida por diferentes sujeitos sociais (TENÓRIO 1998).

Para Fisher (2006) a gestão social pode ser compreendida como “um reflexo das práticas e do conhecimento construído por muitas disciplinas, delineando-se uma proposta multiparadigmática e de natureza Interdisciplinar”. Trata-se de um movimento que surge das demandas da sociedade civil, ainda que a concretização dos mesmos se dê em outras esferas, de modo que a sua execução pressupõe a ampla participação de todos na construção do processo.

Segundo Reis (2012), a gestão social pode ser o melhor caminho para a inclusão das pessoas com deficiência no setor produtivo, pois a mesma possui características próprias que transparecem a lógica da inclusão social. Borges et al (2008) apresentam a perspectiva da interação entre a academia e a sociedade civil, onde o conhecimento e a experiência de práticas que promovam a inclusão social necessitam ser transferidos a partir da perspectiva dialógica emancipatória defendida por Freire.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Administração.

A pesquisa realizada por Reis Neto (2008) expõe que o ensino da Administração no Brasil teve como embrião o decreto 23 de fevereiro de 1809 que instituiu a “cátedra: Aula Pública em Ciência Econômica”, chegando à sua consolidação enquanto curso de graduação em Administração – como hoje é conhecido – a partir da criação da Fundação Getúlio Vargas, em 1944.

O primeiro curso denominado de Administração foi elaborado pelo Padre Roberto Sabóia de Medeiros, que em 1941 criou a Escola Superior de Administração de Negócios – ESAN. O autor ainda aponta que, apesar a relevância desta criação, a sua grade curricular muito se aproximava do curso de Economia, enquanto a proposta da Fundação tinha um viés mais humanístico. De maneira geral, Reis Neto comenta que “os alicerces do ensino de Administração no Brasil possuíram uma estrutura contraditória, representada pela Escola Superior de Administração de Negócios, liderada pelo Padre Sabóia e a Escola de Administração de Empresa de São Paulo (EAESP - FGV)”.

Do ponto de vista burocrático, o ensino em administração é regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da área. A resolução que atualmente está em vigência, elaborada em 2005, determina os componentes centrais que os projetos pedagógicos do curso devem englobar, tais como “o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica”, além do trabalho de conclusão de curso.

O Conselho Nacional de Educação (2005) também descreve os componentes obrigatórios dos projetos pedagógicos, bem como de suas versões curriculares. De acordo com a resolução nº 4, os projetos pedagógicos devem apresentar, entre outros elementos, os objetivos do curso (contextualizando-os de acordo com a inserção do mesmo na sociedade), as formas de realização da interdisciplinaridade, formas de avaliação do ensino e da aprendizagem e as formas de integração entre teorias e práticas

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (CNE, 2005).

É notório que nas determinações sobre o perfil desejado do egresso, as questões sociais aparecem mais nas entrelinhas do texto que de forma explícita, apesar do já discutido impacto que as organizações têm na sociedade.

Já o artigo nº 5, por outro lado, garante de forma mais explícita que os cursos de graduação em administração devem explorar em seus projetos pedagógicos e em seus currículos, conteúdos que se relacionem com a realidade nacional e internacional, seguindo uma perspectiva histórica e contextualizada da sua aplicação nas organizações e que atendam aos seguintes campos macros e interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração;

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando (CNE, 2005).

O documento também aborda sobre a importância das atividades que vão além das disciplinas propostas pelo curso, como o estágio supervisionado e as atividades complementares (incluindo projetos de pesquisa e extensão) para a formação do aluno do curso, por identificar que através dessas os alunos podem ter uma maior aproximação com questões práticas e de interesses pessoais.

Apesar do grande esforço para melhor estruturar os cursos, Silva e Nicolini (2014) colocam que nem as Diretrizes Curriculares Nacionais, nem os Currículos Mínimos conseguiram estabelecer reais parâmetros para as atividades de ensino. As regulamentações se dedicaram mais no estabelecimento de conteúdos disciplinares, delegando para as instituições as metodologias de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as DCN deixam em aberto a incorporação de temáticas sociais no conteúdo programático das suas disciplinas ou nas atividades complementares do curso.

Ainda que as DCN da área não contemplem questões sociais, a avaliação feita pelo MEC nos cursos de graduação apresenta esta demanda (MEC, 2016; BRASIL, 2010). De acordo com a relação dos instrumentos de avaliação utilizados, são avaliadas três dimensões: a didática-pedagógica, o corpo docente e a infraestrutura, cada uma seguindo uma série de itens, que podem variar de acordo com cada curso. No caso da primeira dimensão, a didático-pedagógica, que contempla um total de 16 itens obrigatórios para a área da Administração, atribui a pontuação em 5 desses itens (30%) para a abordagem de temas relacionados à responsabilidade social, disciplinas elaboradas com base na interdisciplinaridade e a adoção de uma metodologia que favoreça o pensamento crítico. Sabendo que esta dimensão corresponde a 40% da composição final da nota, é possível afirmar que os itens relacionados acima, correspondem a 10% da nota final de cada curso.

A literatura da área nos apresenta diversos exemplos sobre os reflexos da carência da contemplação de temas sociais, incluindo a questão das pessoas com deficiências, em conteúdos disciplinares. A título de exemplo, a pesquisa desenvolvida por Maia, Camino e Camino (2011), exploram a falta de conhecimento da questão por parte dos gestores de Recursos Humanos (RH), que desconhecem o contexto da criação da Lei de Cotas e, pela dificuldade de trabalhar com a mesma, coloca sobre o profissional com deficiência a responsabilidade de a empresa ter dificuldade em trabalhar com o mesmo.

Nesse mesmo contexto, Fernandes e Silva (2008) apontam para as contradições que os profissionais da área caem, ao afirmarem que a empresa é inclusiva, mas apresentarem discursos que não são compatíveis com uma organização realmente inclusivas. Assim como Reis e Silva (2012) colocam que muitas empresas ainda não se preocupam em realizar um processo de Recrutamento e Seleção de qualidade, corroborando com o estudo de Valdman-Miranda e Carvalho (2014), que indicam que, além de poucas empresas

cumprirem a legislação de cotas, a percepção da importância de se investir em práticas de inclusão e o preconceito ainda dominam gestores da área de RH.

A formação em Marketing não se apresenta como um contraponto de Recursos Humanos. Ao se discutir Marketing de Serviços, Faria, Carvalho e Ferreira (2010, p. 198), colocam que o mercado se apresenta como mais um reflexo da imensa exclusão social desses indivíduos, pois “apesar da enorme fatia de mercado que representam e de sua significativa demanda potencial, as empresas de turismo, entretenimento e lazer parecem ainda não ter se sensibilizado, em sua maioria, para atender as necessidades especiais dessas pessoas”.

Mano e Silva (2015) apresentam as dificuldades que os consumidores com deficiência têm para terem acesso aos seus produtos e o descontentamento que as mesmas causam neles, que muitas vezes acabaram optando por procurar um outro estabelecimento comercial. A falta de interesse por parte dos profissionais de marketing também pode ser percebida nas poucas organizações que integram o mercado de tecnologias assistivas, apesar de pesquisas apontarem “para um expressivo crescimento da indústria de produtos de tecnologia assistiva no Brasil, principalmente com relação a produtos relacionados à mobilidade” (FARIA, CASOTTI, CARVALHO, 2015, p. 194).

Nem mesmo o campo da Administração pública atinge um maior nível de sucesso em suas práticas. De modo geral, entende-se que, na prática, os resultados das políticas públicas “não são muito satisfatórios ou vitoriosos. Há algo errado. Ou o governo não está em sintonia com as reais necessidades da sociedade, ou não está comprometido com a real solução do problema” (TEIXEIRA, 2010, p.113). A autora também explica que, entre as principais razões para que a implantação de políticas públicas voltadas para esse público não serem eficazes, encontram-se: a falta de diálogo com as próprias pessoas com deficiência – que pouco participam da construção das mesmas e a pressa política.

2.3.1. Educação problematizadora como alternativa para o ensino em Administração

A busca por uma educação crítica e criticizadora, que forme o indivíduo “para a decisão, para a responsabilidade social e política” permeia a obra de Paulo Freire (SILVA, 2000). O educador questiona o sistema denominado de educação bancária, no qual o docente

repassa para os seus alunos, num mecanismo similar ao depósito, um conjunto de informações. Este ato de transferência pura não contempla uma reflexão dos discentes sobre o conteúdo aprendido e, portanto, forma “homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2014).

Freire (2014) explica que a educação bancária controla o poder e o pensar do homem, levando-o ao ajustamento do mundo. Se operacionaliza podando o potencial de criação e de atuação, levando ao sentimento de frustração. Para lidar com essa frustração, o homem se ampara em lideranças carismáticas, pela falsa sensação de atuação e potência. A libertação desse processo consiste na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Na prática, o sistema de educação bancária tem por objetivo alienar e manter alienado o homem. Caracteriza-se como estado de *alienação* o corpo social que não toma consciência do seu próprio existir, isto que é formado por indivíduos que não estão comprometidos com eles mesmos. Passivamente, o sujeito passa a fugir da sua realidade objetiva, olhando sempre com olhos alheios ao que está à sua volta (FREIRE, 1979). Trata-se de um olhar acomodado e sem o entusiasmo necessário para a realização de uma transformação no mundo real.

A concepção pedagógica de Freire propõe como norte a ideia de que a mudança é possível e de que precisa ser trabalhada. Trata-se de um movimento de compreender um problema como algo natural e passar a ver esta questão como algo que pode – e deve – ser transformado. O processo de mudança se dá a partir da denúncia do que está errado, seguido do anúncio de sua superação (idem, 2005). Por isso, é importante garantir um processo educacional que garanta ao sujeito a sua não alienação pois, quando se está alheio às questões relevantes da sociedade, o ato de denunciar fica em segundo plano.

Corroborando com o pensamento de Freire, Morroni et al, coloca a importância a adoção de práticas interdisciplinares no ensino, alegando que a ação pedagógica através da mesma “aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social” (2006, p. 17). Nesse sentido, Thiesen também afirma que quanto mais o ensino for interdisciplinar, problematizador, estimulante, desafiador e dialético “maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem” (2008, p. 552).

Desse modo, ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora busca pela consciência do sujeito, priorizando o processo da comunicação em detrimento do repasse de comunicados. Sua operacionalização ocorre a partir da superação do grande distanciamento entre educador e educandos, pois somente assim será possível o estabelecimento de uma relação dialógica (FREIRE, 2014, 1979).

A educação problematizadora se porta como uma diretriz na qual aqueles que a seguem, vão se percebendo, gradativamente, “como estão sendo no mundo”. É um modelo que versa em favor da liberdade para os homens, por fazê-lo sujeito ativo e participativo no mundo (FREIRE, 2014, p.100). O autor acredita que o homem deve tomar partido do mundo, estabelecendo uma relação de pertencimento, pois esta proporciona a possibilidade de reflexão sobre os problemas da sociedade, propondo soluções, e, conseqüentemente, transformando essa realidade (idem, 1979).

O modelo proposto promove que educadores e educandos se tornem sujeitos do processo, superando a alienação intelectual e a autoridade da educação bancária, assim como a falsa consciência de mundo. O mundo deixa de abrigar falsas palavras e passa a se tornar palco da ação transformadora dos homens. Esta é a justificativa do porquê a educação problematizadora serve ao oprimido e não ao opressor (FREIRE, 2014).

A instrumentalização desse novo olhar sobre a educação se dá através do diálogo, pois o mesmo simboliza o encontro dos homens mediatizados pelo mundo. Afirma-se que a operação do processo se dá por meio do diálogo pelo mesmo se configurar como o sinônimo de trabalho, de práxis, sendo, assim, um direito de todos os homens. Dessa forma, o diálogo é “uma exigência existencial” (ibid, p. 109)

O processo do diálogo pressupõe uma conduta que fortaleça o compromisso social, de forma a não comprometer o objetivo da educação problematizadora. Destarte, é imprescindível a negação dos valores discriminatórios, pois o desrespeito à diversidade ofende substancialmente ao ser humano e nega a democracia, comprometendo a essência da interlocução (FREIRE, 2005). Em outras palavras, não é possível estabelecer uma formação crítica e voltada para transformações sociais, se o pilar da sua operacionalização for constituído por conceitos preconceituosos.

É importante destacar que o educador precisa compreender que o ensinar é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção esta que vai para muito além dos conteúdos

didáticos mal ou bem aprendidos pelos alunos: trata-se de uma oportunidade para garantir a reprodução da ideologia dominante ou para desmascará-la. Limitar o ensino às atividades pedagógicas simples vai de encontro à possibilidade de emancipar o aluno, atendendo aos interesses dominantes. Por isso, deve-se buscar por uma “formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala da sua presença no mundo” (ibid, p.53).

De maneira mais ampla, a educação problematizadora e dialógica presume uma profunda relação afetiva pelo mundo. Se não houver um grande bem-querer à vida e aos homens, não é possível dialogar, pois é este sentimento de afeição que estabelece o compromisso do educador com a sociedade em geral. Independente da onde estiverem os oprimidos, “o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa” (idem, 2014, p.111).

A proposta pedagógica de Freire esbarra em diversas críticas, desde pelo contexto político do período de suas publicações, até pelas mesmas serem consideradas como utópicas (FORNER, 2015). O pedagogo, por outro lado, se defendeu, assumindo que suas ponderações podem ser classificadas como sonhadoras. No entanto, tratam-se de sonhos possíveis, pelas mesmas considerarem a dicotomia entre a denúncia de uma sociedade exploradora e o sonho de uma sociedade mais justa (FREIRE, 1982, p.100).

Por isso, o educador ressalta a importância da prática educativa ser concebida com um profundo engajamento pelo hoje, pela prerrogativa de um amanhã menos excludente e despótico, não permanecendo, portanto, atrelado à um passado rotineiro e exploratório. Não se pode admitir, portanto, que os educadores interrompam a “capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar” (ibid, p.101).

Toniolo e Heinz (2008) acrescentam ainda que a educação brasileira carece de um ensino que coloque o educando como um sujeito ativo e crítico da realidade, onde os professores são sujeitos de uma proposta pedagógica alicerçada comprometimento, respeito e na amorosidade pelo ensinar.

Apesar das críticas à metodologia proposta por Freire, sabemos que as competências desejáveis de um administrador – quando não forem natas – precisam ser desenvolvidas ao longo da sua formação. Por isso, pensar em um modelo de educação que vislumbre o aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem, fazendo com que o mesmo tome consciência do mundo, é imprescindível.

O trabalho docente deve, portanto, sugerir uma maior participação discente no enriquecimento e desenvolvimento de temas relevantes durante o curso (NICOLINI, 2003). Paes de Paula e Rodrigues (2006), apesar de concordarem com a adoção de práticas pedagógicas críticas no ensino, apresentam como ressalva que tal adoção pressupõe que os mesmos tenham disposição para assumir a responsabilidade pela mudança na visão de mundo dos alunos.

Por outro lado, Nicolini (2003) coloca que a complexidade na aprendizagem dos estudos organizacionais pelos discentes justifica uma reflexão sobre as práticas da educação bancária e da educação problematizadora. Em função da dificuldade do assunto, o autor explica que uma maior participação dos alunos no desenvolvimento das disciplinas garante aos mesmos o desenvolvimento da consciência crítica necessária para uma melhor compreensão do fenômeno organizacional, o que não ocorre quando o modelo de educação é o bancário.

Com relação a construção de um novo modelo de educação no campo da Administração, baseado na perspectiva problematizadora defendida por Freire, Martins (1997) apresenta algumas propostas de caminhos a serem tomados, dentre as quais, destacam-se:

- Ampliação da utilização de instrumentos e técnicas didáticas (estudos de casos, seminários e afins);
- Busca pela constante atualização dos temas abordados em sala;
- Incentivo ao desenvolvimento artístico do aluno;
- Maior envolvimento e participação nos problemas sociais, buscando soluções para os mesmos;
- Promoção de discussões com o objetivo de gerar reflexões éticas sobre questões da vida e de um viver consciente e transformador.

O repensar as práticas da formação de administradores torna-se importante, visto a congruência entre o atual modelo de educação do curso e a ótica pragmática e utilitarista das organizações. A formação de um novo perfil profissional do administrador possibilita repensar sobre “um novo modelo de organização para um mundo novo” (1997, p.12). As práticas sugeridas pelo autor, vão ao encontro da alternativa apresentada por Tragtenberg

para a estrutura de ensino onde os meios (técnicas) se tornam fins: a real e ampla participação de professores, estudantes e funcionários no meio universitário (2009, p.08).

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente trabalho iniciou com uma revisão bibliográfica referente à temática, já apresentada no capítulo 2. Foram trabalhados conceitos relativos às pessoas com deficiência e inclusão no mercado de trabalho, além de uma discussão sobre o ensino em administração. No entanto, a consecução da pesquisa pressupõe a coleta de dados empíricos, a fim de propiciar uma abordagem mais ampla do fenômeno.

Neste capítulo, serão apresentados o panorama da pesquisa, as técnicas de investigação utilizadas e os métodos de tratamento dos dados. Foi escolhida a técnica de múltiplos casos, desenvolvida em cinco etapas: análise documental, entrevistas com lideranças dos cursos de graduação selecionados, entrevistas com professores de disciplinas que apresentam maior afinidade com o tema, aplicação de questionários com professores e aplicação de questionários com alunos concluintes.

3.1. Panorama da pesquisa

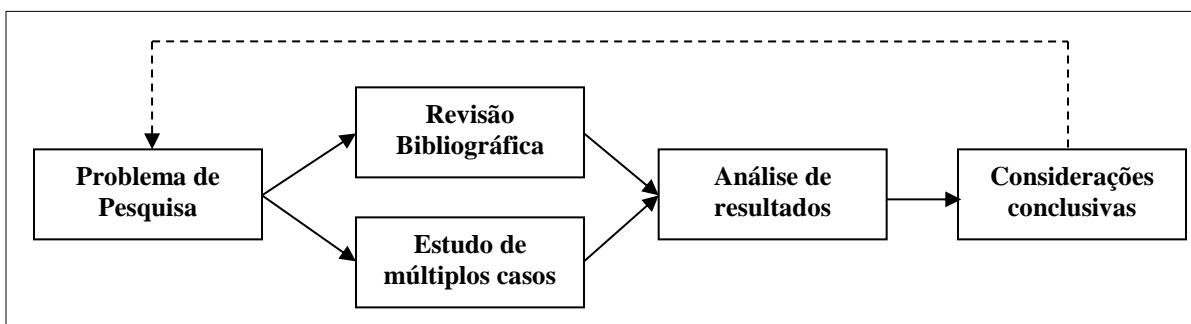
A pesquisa segue a recomendação de Vieira (2012) e adota múltiplos métodos de pesquisa, visto que tal prática proporciona novos horizontes de compreensão. Apesar da histórica dicotomia entre pesquisas qualitativas e quantitativas na área da Administração, o autor explica que tal perspectiva acaba gerando problemas para o pesquisador, pouco contribuindo para o avanço das pesquisas na área.

O autor defende que pesquisas qualitativas, quando bem conduzidas, possuem o mesmo rigor científico de pesquisas quantitativas. Tal afirmação surge da complementação de ambas, visto que, se por um lado as pesquisas qualitativas garantem uma riqueza de dados, permitindo visões abrangentes sobre fenômenos, além de contribuírem para a exploração de contradições e paradoxos, por outro, as pesquisas quantitativas são objetivas e possibilitam generalizações.

Por isso, Vieira (2012) recomenda que os problemas relacionados à área da administração sejam investigados a partir de visões qualitativas e quantitativas, pelas mesmas se complementarem. Em conformidade com Vieira, Faria (2010) defende que pesquisas com foco em pessoas com deficiências também devem combinar métodos qualitativos e quantitativos.

Sendo assim, após a realização da revisão bibliográfica, os dados foram coletados através de estudos de múltiplos casos (VERGARA, 1998; YIN, 2010). Yin explica que a técnica do estudo de caso é indicada para responder a perguntas sobre o modo ou a causa de um determinado fenômeno. O autor também determina que esta estratégia de pesquisa focaliza eventos contemporâneos. Abaixo, encontra-se a quadro 1, que ilustra o panorama geral da pesquisa.

Quadro 3: Panorama geral da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

A aplicação da técnica de estudo de múltiplos casos foi realizada em cinco etapas, visto que Yin (2010) explica que o método em questão se baseia em várias fontes de evidências.

A primeira etapa foi realizada por meio de uma pesquisa documental dos cursos de graduação em administração selecionados, a fim de melhor conhecê-los. A segunda etapa consistiu em realizar entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos selecionados, para uma melhor compreensão entre as atividades e disciplinas da graduação e a temática central deste trabalho.

A terceira e quarta etapas tiveram por objetivo ouvir os docentes dos cursos de graduação em administração que serão investigados. Foram realizadas entrevistas com docentes de áreas como Recursos Humanos, Marketing e Estudos Organizacionais, pela maior relação com a temática (etapa 3). Como o universo é bem amplo, utilizou-se a técnica de aplicação de questionário predominantemente estruturado, porém com algumas questões abertas para dar voz aos demais docentes do curso (etapa 4).

Por fim, a quinta etapa procurou ratificar os resultados das etapas anteriores com o corpo discente da universidade. Apesar do desafio de coletar uma amostra satisfatória para a pesquisa, a pesquisadora entende a participação discente é coerente com a linha teórica de Paulo Freire trabalhada, visto que o autor preconiza o amplo diálogo e o fim do distanciamento entre docentes e discentes. As cinco etapas do estudo de caso, estão ilustradas no quadro abaixo.

Quadro 4: Etapas do Estudo de Caso



Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, destaca-se que a pesquisa será conduzida com base na recomendação de Faria e Silva (2011) que colocam que investigações envolvendo a temática de pessoas com deficiências devem ser conduzidas a partir do olhar dessas pessoas. Na concepção deste estudo, a autora realizou um trabalho voluntário de três meses no Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência (IBDD) e participou de eventos organizados pelo Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMDEF-Rio), do Comitê Paralímpico Português (CPP) e da Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE) a fim de se aproximar mais das questões que envolvem o público estudado, bem como ter um melhor entendimento sobre a legislação vigente, políticas e práticas de inclusão.

A pesquisa participante no IBDD consistiu na atuação da pesquisadora na supervisão da equipe de Mercado de Trabalho, responsável por prestar serviços de consultoria para empresas públicas e privadas, tais como recrutamento e seleção de profissionais com deficiências, palestras de sensibilização para gestores e funcionários, e análises de acessibilidade do espaço físico da organização. Nestas atividades, a pesquisadora teve uma convivência direta com empresas que buscavam se adequar às exigências da legislação brasileira, assim como com profissionais com deficiências que estavam em busca de uma nova posição no mercado de trabalho. Foi possível ter um melhor entendimento sobre as diversas dúvidas que ainda existem, bem como sobre os conceitos e pré-conceitos que cercam a temática.

A escolha pelo método da pesquisa participante seguiu a orientação de Vergara (1998, p.47), que coloca que tal modelo se caracteriza por não se esgotar na figura do pesquisador, diminuindo “a fronteira entre pesquisador/pesquisado”. Ressalta-se que estas experiências possibilitaram à pesquisadora, que não possui qualquer deficiência e até então apenas estudava a temática através de textos acadêmicos, um novo olhar e uma melhor compreensão sobre a questão, além de um melhor entendimento sobre as Leis em vigor. E, por isso, entende-se que as mesmas influenciaram diretamente na construção deste trabalho, desde a escolha do referencial bibliográfico até a realização da pesquisa no campo.

3.2. Seleção das unidades de análise

A utilização de multicascos, para estudos de casos que envolvam pessoas com deficiência, é recomendada por Faria e Carvalho (2013) para pesquisadores que desejam contribuir por um aumento quantitativo e qualitativo nas pesquisas em administração sobre a temática. Por isso, para responder ao objetivo do trabalho, investigaram-se três (3) instituições de ensino superior em Administração.

A escolha dos cursos de graduação investigados levou em consideração três critérios: o geográfico, a natureza da instituição, a facilidade de acesso da pesquisadora.

O corte geográfico foi estabelecido em função a relevância da região do grande Rio para a economia brasileira, por ser o segundo maior PIB do país (IBGE, 2014), e a pouca disponibilidade de recursos financeiros para a realização da pesquisa em outras regiões brasileiras.

No que tange a natureza, foram selecionadas apenas as instituições de ensino públicas. Janissek et al (2013) explicam que, ao se analisar as missões das universidades públicas de ensino, é possível perceber que as instituições possuem traços muito semelhantes, principalmente no que tange à formação de profissionais que atuam em diversos campos, éticos e comprometidos com o social. Entende-se que as universidades públicas têm por missão voltar para a sociedade os seus três pilares máximos: ensino, pesquisa e extensão, enquanto instituições de ensino superior particulares podem possuir outros objetivos fins. Com isso, o universo de pesquisa ficou concentrado em 4 (quatro) instituições de ensino superior públicas que oferecem o curso de graduação em Administração.

Como métrica final de seleção, lançou-se mão do critério da comodidade e facilidade da pesquisadora (VERGARA, 1998) no que tange ao acesso às unidades de análise, além de se privilegiar por uma maior diversidade quanto ao responsável pela gestão (federal e estadual) e as escolas mais antigas. Dessa forma, foram selecionados os cursos de graduação em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

3.2.1. Apresentação das unidades de análise

No presente subcapítulo serão apresentadas as três unidades de análise da pesquisa que compõe esta investigação: os cursos de graduação em administração da UFRJ, UERJ e UFF. Serão aqui apresentadas algumas breves informações, tais como histórico de criação e currículo. As informações mais detalhadas serão apresentadas no próximo capítulo, a partir da pesquisa documental.

3.2.1.1 Graduação em Administração da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis – UFRJ

A Faculdade de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro nasceu em 1946, quando a extinta Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas do Rio de Janeiro (FCEARJ), que até então era uma instituição privada de ensino, foi incorporada à Universidade do Brasil, formando Faculdade Nacional de Ciências Econômicas (FNCE).

Em 1965 a Universidade do Brasil passou a se chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a FNCE passou a se chamar Faculdade de Economia e Administração (FEA). Em 1996 houve uma cisão na FEA, quando foram criados o Instituto de Economia (IE) e a Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC).

O curso de Administração da FACC está hoje entre os melhores avaliados pelo último exame do ENADE, realizado em 2012. Dentre as universidades públicas avaliadas, o curso recebeu a maior pontuação do Rio de Janeiro.

A atual versão curricular do curso foi elaborada em 1998 e contempla 41 disciplinas obrigatórias, 5 disciplinas eletivas de escolha restrita, 2 disciplinas eletivas de escolha livre, além do relatório final de estágio supervisionado e monografia.

3.2.1.2 Graduação em Administração da Faculdade de Administração e Finanças da UERJ

A graduação em Administração na Universidade do Estado do Rio de Janeiro teve o seu marco inicial em 1965, e pertence a estrutura da Faculdade de Administração e Finanças. Apresenta como objetivos “formar profissionais capazes de desempenhar funções

como planejamento, organização, coordenação, supervisão e controle”, além de contribuir para o aprendizado da ciência administrativa e para o processo de aperfeiçoamento da gestão de empresas e do setor público, visando atender às necessidades da sociedade”.

O currículo do curso conta com 37 disciplinas obrigatórias, 10 eletivas, além de horas de estágio supervisionado e orientação e elaboração de monografia, estando dividido em 8 períodos.

3.2.1.3 Graduação em Administração da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Empreendedorismo da UFF

O curso de Administração da Universidade Federal Fluminense foi criado em abril de 1970, dentro da então Faculdade de Economia e Administração, e reconhecido apenas em 1976. Nos anos 80, após uma cisão com o departamento de economia, foi criada a Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, que atualmente comporta os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Atuariais e Empreendedorismo.

Apresenta como objetivos o anseio de formar profissionais qualificados para os desafios do mercado, ser um curso de referência, apresentar um ambiente propício para práticas acadêmicas, pesquisa e extensão, despertar o desejo dos egressos de sempre buscar o desenvolvimento pessoal e ”despertar a consciência para importância social da profissão de Administrador, como possibilidade de desenvolvimento individual e coletivo”.

Com relação à grade curricular, a mesma conta com 36 disciplinas, além de disciplinas referentes à orientação e elaboração de Monografia e acompanhamento do estágio de campo, além de horas extras de atividades complementares, tendo a duração de 8 períodos.

3.3. Coleta de dados

O método do estudo de múltiplos casos, de acordo com Gil (2002), tem como principal vantagem a possibilidade de o pesquisador fazer um estudo de grande qualidade científica, visto que o método proporciona uma análise de diversas evidências em diferentes contextos. Por outro lado, a desvantagem fica por conta da maior complexidade em coletar

os dados da pesquisa. O autor ainda explica que, diferente das outras pesquisas, o estudo de caso obrigatoriamente utiliza mais de uma técnica para a coleta de dados.

Yin (2010) explica que a técnica comporta seis evidências: documentos, registros em arquivos, técnicas de interrogação, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Para a realização desta investigação, optou-se pela análise de documentos e por técnicas de interrogação (entrevistas e questionários).

3.3.1. Etapa 1: análise documental

Gil (2002) argumenta que se trata de uma válida estratégia de investigação, visto que documentos constituem uma fonte primária e estável de pesquisa, subsistindo ao longo do tempo. Corroborando com Gil, Yin (2010) acrescenta que os documentos são fontes exatas de informações, visto que contemplam nomes, referências e detalhes exatos de um evento. O autor (2004, p.109) ainda ressalta que “para estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”, acrescentando que se trata de uma etapa importante e imprescindível para a coleta de dados da técnica de pesquisa escolhida.

Bardin (1977) coloca que a escolha dos documentos deve levar em consideração algumas regras, tais como: regra da exaustividade (ter acesso à todos os elementos necessários para a realização de outras etapas de pesquisa), regra da representatividade (buscar por documentos que representem uma amostra qualitativa do universo total de informações), regra da homogeneidade (coletar dados alinhados com a temática central desta dissertação) e regra da pertinência (os documentos coletados devem ser relevantes). Com isso, esta primeira fase teve por objetivo coletar os seguintes dados:

- histórico do curso;
- objetivos e evolução do curso;
- competências e habilidades pretendidas dos egressos;
- ementas das disciplinas;
- áreas temáticas de atuação e pesquisa dos docentes;

3.3.2. Etapa 2: entrevista com coordenadores dos cursos de graduação investigados

Yin (2010) coloca que uma das principais fontes de informação para estudos de caso são as entrevistas. O método busca uma visão humana sobre a abordagem, de modo que entrevistados bem informados podem dar boas contribuições para o estudo. Vergara (1998) apresenta três tipos de entrevistas: as informais, a focalizada e a entrevista por pauta. A autora explica que as duas primeiras formas de entrevistas constituem de métodos mais abertos por serem pouco estruturados. Já as entrevistas baseadas em pautas definidas são formas mais estruturadas de pesquisa e que possibilitam análises mais profundas. Em atenção à orientação de Gil (2002), que recomenda que estudos de múltiplos casos devem seguir com questões idênticas na coleta de dados de cada caso, optou-se por realizar entrevistas por pautas.

As entrevistas com os responsáveis pelos cursos de graduação investigados têm por objetivo responder a dois tópicos centrais: a forma como o curso investigado trabalha com a temática da inclusão de pessoas com deficiências e a percepção que o mesmo tem sobre a formação dos alunos, adotando o seguinte roteiro de perguntas: (1) Como o(a) senhor(a) percebe a abordagem sobre as Pessoas com Deficiências pelos cursos de Administração? Como é feita na sua instituição? (2) Existe algum planejamento para trabalhar com a questão? (3) Existe alguma determinação ou orientação formal do MEC para inserção da questão das PcD nos cursos de ADM? Na sua opinião, deveria ser feita alguma orientação? (4) O(A) senhor(a) considera que os egressos desta instituição estão preparados para lidar com esta questão no mercado de trabalho?

Atendendo as recomendações de Vergara (1998), houve um esforço da pesquisadora para que as entrevistas fossem realizadas presencialmente. Elas foram gravadas e transcritas. Os entrevistados, que não terão seus nomes revelados, foram chamados de C1, C2 e C3, da UFRJ, UERJ e UFF respectivamente.

3.3.3. Etapa 3: Entrevistas com professores

As entrevistas com os professores do curso tiveram por objetivo um melhor entendimento sobre como as questões eram trabalhadas em sala. Ao todo, foram entrevistados 7 professores, sendo 2 da UFRJ, 2 da UERJ e 3 da UFF. A seleção dos entrevistados foi realizada com base na pesquisa realizada por Faria e Carvalho (2013), sobre a frequência de pesquisas sobre o tema (inclusão das pessoas com deficiências) no Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD). De acordo com os autores, cerca de 70% das pesquisas da área estão concentradas nas divisões acadêmicas de Estudos Organizacionais (EOR), Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho (GPR) e Marketing (MKT), sendo que, ainda de acordo com a pesquisa de autores, muitos dos trabalhos aplicados na divisão EOR poderiam também pertencer às sessões de GPR, tendo em vista que suas discussões giram em torno da discussão de práticas de diversidade e inclusão nas empresas.

Com relação as perguntas, foi utilizado o seguinte roteiro de entrevista: (1) Com relação às disciplinas que leciona no curso de Administração: Suas aulas abordam temas interdisciplinares, são estruturadas com base no diálogo entre o senhor(a) e os discentes e permitem ao alunado uma reflexão crítica sobre os tópicos trabalhados? (2) Como o(a) senhor(a) percebe a abordagem sobre as Pessoas com Deficiências pelos cursos de administração? Como é feita na sua instituição? (3) Existe alguma recomendação ou orientação formal por parte do coordenador, conselho de professores ou representantes discentes para a abordagem deste tema pelo curso de Administração? (4) O(A) senhor(a) considera que os egressos desta instituição estão preparados para lidar com esta questão no mercado de trabalho?

Assim como foi colocado no item 3.3.2, houve um esforço para que esta etapa fosse presencial (VERGARA, 1998). Dos 7 professores participantes, 6 entrevistas foram presenciais e 1 ocorreu por meio de recursos digitais. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Quadro 5: Professores entrevistados

Universidade	Entrevistado	Área de atuação
UFRJ	P1	Marketing
	P2	Estudos Organizacionais
UERJ	P3	Marketing
	P4	Recursos Humanos
UFF	P5	Recursos Humanos
	P6	Marketing
	P7	Recursos Humanos

Fonte: Elaborado pela autora

3.3.4. Etapa 4: aplicação de questionários com docentes ativos

As duas últimas etapas da coleta de dados da presente pesquisa têm por objetivo compreender a percepção que os docentes e os discentes concluintes têm sobre seus respectivos cursos e a temática central deste trabalho. A tática do uso de questionários seguiu a sugestão de Gil (2002) que explica que, quando o número de respondentes é bastante elevado, como nos casos em questão, a técnica da entrevista pode ser substituída pela aplicação de questionários. Sobre esses, Vergara (1998) apresenta os três tipos de questionários: abertos, pouco estruturado ou fechado. Em função do grande número de respondentes, optou-se por organizar dois questionários essencialmente fechados (COOPER & SCHINDLER, 2011), porém com espaços para comentários.

A aplicação do questionário para o corpo docente foi feita de forma presencial e por softwares digitais. Para ter um maior número de respondentes, a pesquisadora foi em reuniões de professores e procurou passar em salas de aulas. Também foi elaborada a versão *online* do questionário (idêntica ao impresso), que foi enviada por e-mail para os docentes ativos dos cursos pesquisados.

Com relação à elaboração do questionário, o mesmo foi dividido em duas partes. A primeira tem por objetivo identificar o grupo ao qual pertence o entrevistado, ou seja, sua universidade de origem, tempo de atuação e sua área de atuação, contanto com o seguinte roteiro de perguntas: (1) Em qual universidade leciona atualmente? e (2) Há quanto tempo o(a) senhor(a) atua como docente em cursos de Administração? (Favor considerar o tempo total de atuação profissional, considerando também a experiência em outras instituições).

A segunda parte tem por propósito verificar características das disciplinas, a abordagem de questões sociais, bem como sua opinião sobre o impacto da aula na formação dos alunos. A elaboração contou com questões elaboradas com base na escala Likert, com cinco níveis de concordância (Discordo Totalmente, Discordo Parcialmente, Sou indiferente, Concordo Parcialmente, Concordo Totalmente). Ao todo, foram 8 afirmações feitas: (3) Suas disciplinas abordam temas interdisciplinares e possibilitam que os alunos façam uma reflexão crítica sobre o assunto proposto. (4) Suas aulas são estruturadas com base no amplo diálogo entre você e seus alunos (Entende-se por “aulas estruturadas com base no amplo diálogo” as disciplinas na qual os alunos têm participação ativa na construção do saber, ou seja, quando o professor não assume sozinho a responsabilidade pela transmissão do conhecimento). (5) Foram relacionados temas sociais aos tópicos das suas disciplinas (Entende-se por “temas sociais”, temáticas que incluem a discussão acerca de grupos minoritários e/ou marginalizados pela sociedade). (6) A questão da inclusão de pessoas com deficiências foi relacionada ao conteúdo das suas aulas. (7) Suas aulas contribuíram para formar um profissional preparado e capacitado para trabalhar com este tema (inclusão de pessoas com deficiências). (8) Suas aulas contribuíram para a formação de bons profissionais. (9) Suas pesquisas costumam abordar temas sociais (Entende-se por pesquisas: artigos publicados em periódicos, livros ou capítulos publicados, trabalhos apresentados em congressos, orientações e projetos de iniciação científica). (10) Ao menos algumas das suas pesquisas já abordaram a temática da inclusão de pessoas com deficiências.

Ao todo, 41 professores responderam ao questionário proposto, sendo 13 da UFRJ, 12 da UERJ e 16 da UFF. Os questionários não faziam qualquer correspondência com os respondentes, de modo que a autora redobrou os cuidados para que nenhum professor entrevistado respondesse ao questionário. No entanto, um dos entrevistados da UFF afirmou que respondeu também ao questionário (versão online), que foi devidamente descartado após a pesquisadora identifica-lo pela data e hora. Com relação ao universo da pesquisa, foi feita uma consulta junto às chefias de departamento, que informaram o número absoluto de docentes ativos em cada curso. Por fim, ressalta-se ainda que ao menos 65% dos docentes ativos participaram da pesquisa, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 6: Participação total docente

Universidade	Etapa de pesquisa	Universo	Total	Percentual aproximado de participação
UFRJ	Entrevista com C1	24	3	66%
	Entrevista com P1			
	Entrevista com P2			
	Questionários professores		13	
UERJ	Entrevista com C2	23	3	65%
	Entrevista com P3			
	Entrevista com P4			
	Questionários professores		12	
UFF	Entrevista com C3	24	4	80%
	Entrevista com P5			
	Entrevista com P6			
	Entrevista com P7			
	Questionários professores		15	

Fonte: Elaborado pela autora.

3.3.5. Etapa 5: aplicação de questionários com discentes concluintes

Foram selecionados para esta etapa apenas os discentes concluintes dos cursos investigados, por se entender que os mesmos já passaram por todas ou quase todas as disciplinas do curso. O maior desafio desta etapa, sem dúvida, foi em função das greves que paralisaram as atividades das universidades federais em 2015 e a greve iniciada pela UERJ em 2016. Além de poucos alunos frequentarem o ambiente acadêmico, a pesquisadora precisou realizar a pesquisa tomando por base três calendários acadêmicos distintos.

A pesquisa com os discentes da UFRJ foi realizada inteiramente por meio do questionário disponibilizado digitalmente. A pesquisadora procurou os alunos por meio da página do curso em uma rede social, alcançando um total de 67 alunos que colaboraram com a pesquisa. Foi solicitado que apenas os alunos formados no período de 2015.1 e que se formariam em 2015.2 respondessem ao questionário proposto. Com relação ao universo da pesquisa, houve uma dificuldade em se determinar um número exato (não apenas na UFRJ, como nas outras duas universidades também), pois o lançamento de notas avança durante alguns meses, mesmo com o término do período, sendo impossível afirmar com exatidão o número de formados. Tendo em vista o exposto, foi solicitado para a secretaria

acadêmica o número exato de formandos do último período e uma média, chegando então, ao universo de 90 alunos (45 formandos em 2015.1 e 45 alunos como número médio de formandos nos últimos dois anos).

Assim como na UFRJ, a condução da pesquisa na UERJ se deu predominantemente através do questionário disponibilizado em duas páginas do curso em uma rede social, uma voltada para alunos ativos e outra específica para os formandos. Em termos quantitativos, 43 alunos participaram da pesquisa, sendo que 40 responderam o questionário online e 3 o impresso. Ao contrário das universidades federais, na UERJ foram investigados os alunos formados do período 2015.2 e os que irão concluir o curso em 2016.1. A diferença de períodos se justifica pela discrepância entre os calendários das universidades federais e da estadual, no momento da pesquisa. Com relação ao universo de investigados, também foi feita uma consulta à secretaria, que informou que 51 alunos se formaram no último período e que a média de formandos é de 45 alunos, de modo que o universo pode ser calculado em 96 alunos.

Ao contrário das universidades acima, na pesquisa com os discentes na UFF prevaleceu o número de questionários impressos. Dos 45 questionários respondidos, 36 foram impressos e apenas 9 foram obtidos pela plataforma online. A pesquisadora passou duas vezes na sala da turma do último período e entrou em contato com alunos recém-formados por e-mail. Também foi possível obter respostas de alunos recém-formados que visitaram o departamento do curso durante o período da coleta de dados.

Os questionários aplicados com os discentes concluintes dos cursos investigados seguiram a mesma metodologia proposta para a investigação junto aos docentes, porém, sendo dividido em três partes.

A primeira visa identificar o estudante, saber a sua instituição, áreas de interesse e atividades desenvolvidas, através das perguntas: (1) Em qual universidade você estuda/estudou? Em qual área pretende atuar? (Ex: Administração Geral, Administração Pública, Finanças, Marketing, Recursos Humanos, Acadêmica e etc.). (2) Você participou de alguma atividade extracurricular durante a faculdade?

A segunda parte envolve questões elaboradas com base na escala Likert de concordância (também variando entre Discordo Totalmente, Discordo Parcialmente, Sou indiferente, Concordo Parcialmente e Concordo Totalmente) acerca da estrutura e dos

conteúdos das disciplinas. Foram utilizadas as seguintes afirmações: (3) As disciplinas do curso abordaram temas interdisciplinares e possibilitaram uma reflexão crítica sobre os mesmos. (Entende-se por “reflexão crítica” a discussão de um determinado tema sobre diversos pontos de vista e o seu impacto na sociedade). (4) As aulas do curso foram estruturadas com base no amplo diálogo entre discentes e docentes. (Entende-se por “aulas estruturadas com base no amplo diálogo” as disciplinas na qual os alunos têm participação ativa na construção do saber, ou seja, quando o professor não assume sozinho a responsabilidade pela transmissão do saber). (5) Foram relacionados temas sociais aos tópicos das disciplinas do curso. (Entende-se por “temas sociais”, temáticas que incluam a discussão acerca de grupos minoritários e/ou marginalizados pela sociedade). (6) A questão da inclusão de pessoas com deficiências foi relacionada ao conteúdo das suas disciplinas. (7) Me considero um profissional preparado e capacitado para trabalhar com este tema (inclusão de pessoas com deficiências). (8) Considero este tema (inclusão de pessoas com deficiências) relevante para a formação de um administrador. (9) Considero que estou bem preparado para atuar como profissional da área.

Por fim, foi realizada uma última pergunta (parte 3), com o intuito de saber os possíveis acessos que os alunos tiveram ao tema central deste trabalho: (10) Com exceção das disciplinas do curso, você trabalhou/estudou/pesquisou sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiências ao longo da graduação?

Ressalta-se ainda que as perguntas 5 e 6 deixaram campos de comentários abertos para os alunos compartilharem mais detalhes sobre a abordagem de temas sociais (em geral) e especificamente sobre pessoas com deficiências feitas pelas disciplinas.

3.4. Tratamento e análise dos dados

As quatro etapas de coleta de dados receberam tratamentos distintos, respeitando suas particularidades. Vergara (1998) explica que o tratamento e análise dos dados é de extrema importância para alcançar os objetivos propostos, visto que um procedimento inadequado dos dados pode desqualificar a pesquisa.

A autora ainda explica que a fase pode assumir um perfil quantitativo, através de procedimentos estatísticos, ou qualitativo, quando se tem por objetivo descrever e melhor interpretar um determinado fenômeno (COOPER & SCHINDLER, 2011). Também é possível tratar os dados qualitativamente e quantitativamente ao mesmo tempo quando, por

exemplo, usa-se a estatística descritiva para dar suporte a uma “interpretação dita subjetiva ou para desencadeá-la” (VERGARA, 1998).

No caso da técnica de estudo de casos, o tratamento e a análise dos dados tende a ser mais complexo que em outros meios de pesquisa. A complexidade é oriunda dos diferentes métodos de pesquisa que a técnica dispõe, exigindo que a interpretação dos dados abrace e preserve a totalidade da unidade social (GIL 2002).

A presente pesquisa segue a recomendação de Vieira (2012) e adota os conceitos de definição constitutiva (explorados na fundamentação teórica apresentada) e definição operacional (variável que será identificada e medida na realidade) para amparar o processo de análise dos dados. As cinco etapas do estudo de caso têm por objetivo problematizar o referencial teórico exposto diante da realidade dos cursos que serão investigados. O desenho da pesquisa foi estruturado a partir de um corte seccional com perspectiva longitudinal, visto que, apesar da coleta de dados ser realizada em um determinado momento, ela resgatou informações passadas. A análise será feita a nível do campo, visto que a pesquisa compreende um conjunto de universidades que serão investigadas.

3.4.1. Tratamento dos dados da etapa 1

De acordo com Bardin (2006), a análise documental consiste numa operação que visa representar o conteúdo do documento investigado de uma maneira diferente da que é apresentado, ou seja, transformar uma fonte primária de pesquisa em uma fonte secundária.

Gil (2002) explica que o tratamento dos dados na etapa de pesquisa documental (etapa 1) pode levar em consideração procedimentos qualitativos ou quantitativos. No entanto, o autor ressalta a estratégia de construção iterativa, proposta por Laville e Dionne (1999), que não requer um modelo teórico prévio. Trata-se de um processo de análise fundamentalmente iterativo, visto que o pesquisador examina os fenômenos e estabelece aos poucos as relações de sentido entre eles.

Optou-se pela proposta de Gil, por entender que a Etapa 1, de análise documental, tem como principal função dar suporte para as demais etapas do procedimento metodológico proposto. A análise dos documentos das universidades investigadas permitirá uma representação condensada de informações, para posterior consulta (BARDIN, 2006).

Foi com base nesta consulta, assim como na revisão do referencial teórico já explorado, que os roteiros de entrevistas e questionários (etapas 2 e 3) foram elaborados.

3.4.2. Tratamento dos dados das etapas 2 e 3

Gil (2002) explica que uma das maiores dificuldades do tratamento de dados na técnica do estudo de caso, é a falsa sensação de certeza. Quando se trata de análise de discurso de uma entrevista, o pesquisador deve ficar bastante atento.

Bardin (2006) explica que analisar o discurso não se resume a uma análise linguística: trata-se de melhor compreender a palavra, ou seja, o aspecto social da linguagem. Em outras palavras, a análise de discurso considera as significações da linguagem, sua forma e a distribuição de ambos, procurando, portanto “conhecer sobre aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Ibid., p.44).

A autora também apresenta as etapas para analisar as entrevistas. Estas, que serão feitas com coordenadores e com professores de algumas disciplinas serão integralmente transcritas, levando em consideração as informações linguísticas (informações) quanto as paralinguísticas (silêncios, entonações de palavras, entre outros). A segunda etapa constitui uma análise de enunciação em cada entrevista, isto é, cada uma será estudada integralmente e individualmente. Trata-se da técnica indicada para os estudos de caso.

O alinhamento e a dinâmica do discurso do entrevistado serão analisados nos níveis lógico e sequencial, levando em consideração análises sobre o estilo dos entrevistados e os elementos atípicos da dinâmica. Entende-se por análise estilística a percepção sobre a expressão do entrevistado e por elementos atípicos os diversos recursos de retórica (silêncio, repetição). Ou seja, buscar-se-á interpretar a postura dos coordenadores dos cursos investigados com relação ao tema da pesquisa.

Cabe ressaltar que estas são etapas reveladoras da dinâmica da entrevista, pois ao confrontar os resultados obtidos com a análise estilística e com os elementos atípicos, “nos é permitido entender a conexão com os temas abordados, as tensões, as pausas, as perdas de domínio, os controles, as contradições, os conflitos, etc., que animam e estruturam o discurso” (ibid, p. 176).

3.4.3. Tratamento dos dados das Etapa 4 e 5

As etapas de aplicação de questionários para os docentes e graduandos concluintes receberão tratamentos quantitativos, através da aplicação de técnicas de estatística descritiva.

Dessa forma, os questionários têm por objetivo coletar dados nominais (que inicialmente se apresentam como qualitativos) para transformá-los, em seguida, em números, através da verificação do número de respostas comuns para cada pergunta. A interpretação das frequências das respostas será realizada através dos cálculos das médias e das modas, de modo a converter os dados brutos em relevantes informações para a pesquisa (HAIR et. al., 2005).

3.5. Limitações do método

De acordo com Vergara (1998), todo método de pesquisa apresenta possibilidades e limitações, e que o pesquisador deve explicitar tais ressalvas.

A técnica do estudo de caso muitas vezes é questionada na academia por ser considerada uma metodologia de pesquisa menos nobre e mais comum. No entanto, conforme já foi destacado, a técnica se mostrou adequada ao se confrontar o problema de pesquisa com a série “quem, o que, como, onde e por que” (YIN, 2010).

As etapas dos estudos de casos também apresentam algumas limitações. A análise documental, por exemplo, esbarra numa possível dificuldade para ter acesso aos documentos necessários e a representatividade do universo investigado (GIL, 2002). Acredita-se que não haverá um grande obstáculo para ter obter o material desejado, visto que muitas das informações desejadas são de domínio público. Com relação à representatividade do universo investigado, para reduzir o impacto desta limitação, lançou-se mão de outros meios de investigação.

As técnicas de interrogação que serão utilizadas nessa pesquisa (entrevistas e questionários) também apresentam suas limitações. No caso das entrevistas, o fato da mesma não ser anônima pode causar algum constrangimento ao entrevistado, de modo que o mesmo não responda corretamente a alguma pergunta, ou até mesmo que apresente uma recusa em respondê-la. Além disso, a interpretação da entrevista é sempre um desafio para

o pesquisador, que deve se colocar da maneira mais imparcial possível. No caso dos questionários, a impossibilidade de tirar alguma dúvida do respondente pode levar o mesmo a dar uma resposta diferente da pretendida (idem, 2002).

A pesquisadora entende que, para amenizar as eventuais dificuldades com as técnicas de interrogação, é interessante ter uma comunicação transparente e objetiva com os entrevistados sobre o conteúdo que será abordado ao longo da dinâmica. Com relação aos questionários, foram aplicados alguns testes (VERGARA, 1998), com alunos e professores, que possibilitaram a correção de alguns pontos e refinaram o instrumento de coleta de dados.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente capítulo serão apresentados os resultados obtidos por meio da investigação realizada nas três universidades já apresentadas. Ao todo, 206 pessoas colaboraram com a presente pesquisa, sendo 50 professores e 156 alunos. Dos 50 docentes, 40 responderam ao questionário proposto e 10 participaram de entrevistas (sendo 3 coordenadores de curso e 7 professores de áreas com maior afinidade com o tema, como Recursos Humanos, Marketing e Estudos Organizacionais).

Além dessas 206 pessoas, foram aplicados um total de 14 questionários-testes, sendo 11 para alunos e recém-formados do curso de Administração, e 3 para professores. Em todos os casos, a pesquisadora solicitou não apenas a resposta do questionário, como também uma avaliação qualitativa do mesmo, ou seja, que os respondentes enviassem críticas e sugestões sobre os mesmos. Os participantes dessa etapa de testes foram escolhidos pela pesquisadora, que levou em consideração a conveniência e experiência dos mesmos com pesquisas. Cabe destacar que nenhum questionário-teste foi reaproveitado para a pesquisa.

Inicialmente, serão expostos individualmente os resultados de cada uma das etapas do estudo de caso para, após esta apresentação, ser realizada análise dos dados tomando por base o referencial teórico trabalhado. Ressalta-se ainda que a primeira etapa da pesquisa, análise de documentos, foi utilizada para amparar as demais etapas da pesquisa e, por isso, não será apresentada de forma individual.

Seguiu-se a proposta de Vieira (2012), que sugere a seleção de conceitos constitutivos (já explorados no referencial teórico) para ser comparado com as definições operacionais encontradas na pesquisa do campo. Sendo assim, seleciona-se como conceitos chaves desta pesquisa: Inclusão de pessoas com deficiências, formação em administração e educação problematizadora.

O primeiro conceito-chave, inclusão de pessoas com deficiência, é aqui delimitado para temas como a abordagem dessa questão pelos cursos de administração e a percepção sobre o mesmo. O segundo conceito-chave diz respeito às diretrizes curriculares da área da administração, bem como a estrutura do curso em si. Já o terceiro conceito-chave,

educação problematizadora, abrange discussões sobre interdisciplinaridade, formação crítica e formação dialógica.

4.1. Estudo de caso na graduação em Administração da UFRJ

O estudo de caso na UFRJ contou com 83 participantes, dos quais 67 eram alunos e 16 professores (sendo: 1 entrevistado por ser da coordenação do curso, 2 professores entrevistados por serem considerados de áreas afins e 13 respondentes do questionário da investigação). Das quatro etapas de pesquisa (entrevista com coordenação, entrevista com professores, além da aplicação de questionários para professores e para alunos), a primeira trabalhou apenas com os dois primeiros conceitos, enquanto as demais etapas trabalharam com todos os conceitos. Essa diferença existiu por entendermos que seria difícil para a coordenação realizar uma avaliação sobre os métodos de ensino utilizados pelos seus colegas dentro do ambiente da sala de aula.

4.1.1. Etapa 2: Entrevista com a coordenação

O primeiro conceito-chave, inclusão de pessoas com deficiências, foi trabalhado na questão que indagava sobre a visão do entrevistado sobre a abordagem do tema pelos cursos de administração e pela própria instituição. De maneira geral, C1 acredita que o tema não é abordado por outros cursos de graduação em administração e nem pelo da UFRJ, corroborando com a afirmação de Moreira et al. (2009) sobre o silêncio acadêmico para esta questão.

“Assim, eu nunca vi essa temática sendo trabalhada por iniciativa dos docentes”.

“Até agora não vi nada, nenhuma abordagem, para a pessoa com deficiência”.

C1 ainda coloca que, pela sua experiência, essa abordagem acaba sendo trazida apenas pelos alunos dos cursos, ainda que pouco. Já por parte dos professores, a iniciativa

de se trabalhar com questões sociais fica circunscrita a outros grupos de minorias, como se as pessoas com deficiência fossem “sujeitos ocultos”. A expressão utilizada por C1 remeteu ao conceito de estigma social, defendido por Goffman (2004) e na sua tradução em invisibilidade social (IGLESIAS, CARVALHO-FREITAS & SUZANO, 2013; SARAIVA & IRIGARAY, 2009).

“Mas assim, iniciativa partindo do corpo acadêmico de montagem de uma disciplina, de um seminário, alguma discussão, eu vejo muito com relação à outras minorias, raciais, mulheres e tal. Mas as pessoas com deficiência é como se as pessoas não existissem, é como se fossem o sujeito oculto.”

“Então, eu acho que primeiro é um reflexo um pouco da sociedade. Ela está sempre querendo estar nos assuntos de ponta, discutindo e tal mas, como este é um assunto que acaba não sendo enxergado, a academia reflete isso”.

A questão da formação em Administração foi trabalhada ao indagar se o MEC realizava alguma orientação formal para que temas sociais, em especial a questão da pessoa com deficiência, fosse trabalhado em sala. Assim como os resultados da revisão bibliográfica, que apontam que as DCN não abordam de forma direta a questão, C1 argumenta que crê que não existe tal recomendação “Não tenho conhecimento e acho que não tem”, apesar de acreditar que uma regulamentação não é suficiente para mudar o cenário.

Seguindo a linha de Teixeira, Silva e Mafra (2011), que afirmam a importância de se trabalhar com questões sociais nas disciplinas do curso de Administração, C1 identifica que este é um tema bastante abrangente, que poderia ser facilmente trabalhado em algumas áreas do curso.

“Eu acho que a deficiência é alguma coisa que é muito abrangente, existem vários tipos, então você poder inserir isso em discussões de marketing, de comportamento do consumidor, de gestão, de

políticas de recursos humanos, eu acho que poderia ser bem interessante”.

Os dois conceitos também foram trabalhados de forma simultânea, na última pergunta, na qual foi interrogado se os egressos da instituição estavam preparados para lidar com a questão. A resposta de C1 foi ao encontro da interpretação da pesquisadora sobre as DNC, nas quais a preparação dos egressos do curso para lidar com questões sociais encontra-se apenas nas entrelinhas da norma. A coordenação do curso coloca que o egresso da UFRJ está relativamente preparado, em função das ações de alguns professores sobre diversidade (ainda que não sejam específicas sobre pessoas com deficiências). Porém, diante das dificuldades práticas, do dia-a-dia, provavelmente ele encontrará alguns desafios, pois, nenhum ambiente (nem as empresas e nem a academia) estão verdadeiramente preparadas para ser um ambiente de inclusão. A opinião de C1 aponta para a questão levantada por (IBDD, 2008; BELTRÃO & BRUNSTTEIN, 2012) sobre a importância de se entender a questão da inclusão como um processo global e não apenas de uma única iniciativa.

“Eu acho que o aluno ele está preparado, muitos deles já pensaram sobre isso, querem aceitar as diferenças, querem conviver, acham isso rico – como esse aluno testemunhou – mas não está tão preparado para lidar com isso na prática. Porque nem a universidade e nem as empresas na verdade estão preparadas para isso. A própria universidade não está preparada.”

4.1.2 Etapa 3: Entrevistas com professores

As entrevistas com os professores, da área de Marketing e de Estudos Organizacionais, foram feitas com base num roteiro estruturado de perguntas, bastante alinhado com o questionário que foi utilizado na etapa 4. A primeira pergunta do roteiro remetia diretamente aos conceitos de educação problematizadora e formação em Administração, abordando temas como interdisciplinaridade, ensino crítico e aula dialógica. No que tange à questão da interdisciplinaridade, P1 ressalta que o curso de Administração tem por característica transitar por diferentes áreas. Já P2 lançou mão do conceito de

transdisciplinaridade, evidenciando que suas aulas procuram não apenas se basear em extratos de outras ciências, e sim também transcender a essas. A fala de P2, em especial, muito se relacionou a proposta de trabalhar sob a ótica da interdisciplinaridade como forma de abrir e expandir a visão de mundo do alunado (Thiesen, 2008).

“A vantagem do curso de Administração, é que como o curso tem duas dimensões diferentes – a dimensão mais técnica e depois a dimensão mais humana – sob esse ponto de vista, o pessoal de Administração tem essa vantagem sobre os outros cursos, porque ele é obrigado a transitar nesses dois mundos” (P1 – Professor de Marketing).

“Agora, por exemplo, eu vou lecionar ética e eu não vou trabalhar somente com filosofia, eu vou trabalhar também com literatura. O que é transdisciplinaridade e não somente interdisciplinaridade, sendo transdisciplinaridade é aquilo que transcende a disciplina científica. A arte não é disciplina científica. Então, transcende a interdisciplinaridade” (P2 – Professor de Estudos Organizacionais).

O segundo tema abordado foi sobre possibilitar aos alunos uma reflexão crítica das questões abordadas em sala. Neste ponto, os professores discordaram. Enquanto P1 explica que não acredita que possa desenvolver um pensamento crítico no aluno, P2 afirma que a ideia das suas disciplinas é exatamente formar um aluno mais crítico, porém, que a sua principal barreira, muitas vezes, é o próprio aluno, que não se dedica o suficiente para a disciplina.

“Reflexão crítica... Um dos embates que eu tenho com meus pais é que eu não acredito em professor que cria um aluno crítico (...). Eu acho o seguinte, o meu papel é chamar atenção de papéis que não estão, digamos assim, no mainstream, que podem nem ser objeto da aula, mas que fazem parte da discussão. Agora, eu mesmo, eu não

acho que eu gero reflexão crítica” (P1 – Professor de Marketing).

“As disciplinas permitem ao alunado uma reflexão crítica sobre os tópicos trabalhados... A ideia é essa! Mas a reflexão crítica, a meu ver, ela pressupõe que o aluno leia muito em casa, que ele não somente leia, mas como ele pense a respeito daqueles assuntos em casa. Isso não acontece. Cada vez menos o aluno tem lido” (P2 – Professor de Estudos Organizacionais).

Os diferentes pontos de vista nos remetem à pedagogia preconizada por Paulo Freire. Ao contrário de P1, que afirma não acreditar que o professor possa provocar no aluno essa reflexão, Freire entende que é responsabilidade do educador trabalhar para que o aluno tenha uma visão crítica acerca do mundo, como forma de emancipá-lo (2014). Por outro lado, ainda de acordo com Freire, a dificuldade encontrada por P2, o desinteresse por parte dos alunos, faz com que os mesmos continuem na posição de espectadores da realidade, sem que os mesmos tenham o poder de reinventar o mundo. O autor explica que a educação problematizadora pressupõe que tanto os professores quanto os alunos devem ser sujeitos do processo, de modo que o comodismo discente relatado por P2 impossibilita, de fato, o modelo proposto.

O diálogo entre docentes e discentes foi o terceiro ponto trabalhado. Neste quesito, P1 e P2 concordaram que, apesar deles adorem métodos que possibilitam uma maior interação, há um desânimo por parte dos alunos. P1, porém,

“Por desejo, a aula seria dialógica. Na prática, ela se mostra mais frequentemente uma aula expositiva (...). A aula de forma geral é expositiva, porque eu não consigo trazer o aluno para o debate, esse é um dado. Segundo dado, ela também é expositiva porque a principal matéria que eu ministro, a minha principal aula é Políticas de Marketing, ou Gestão de Marketing, que é uma aula que tem muita técnica e, portanto, tem que passar técnica” (P1 – Professor de Marketing).

“As minhas aulas são estruturadas com base no diálogo entre mim e os alunos sim. Eu sempre faço... Eu sempre procuro dar palavra aos alunos, sempre que possível eu passo textos críticos para que eles possam ler, textos complementares e aí eu converso com eles a esse respeito. O difícil hoje em dia é conseguir com que os alunos leiam. De maneira geral, o que eles querem é dar opiniões sobre o assunto debatido, sem que eles tenham lido” (P2 – Professor de Estudos Organizacionais).

A fala de P1, sobre o método de aula expositivo nos remete diretamente ao conceito de educação bancária, pela característica de apenas transferir informações, sem provocar nos alunos uma reflexão crítica sobre as mesmas. Dessa forma, entende-se que os alunos acabam por ser expectadores do conteúdo, formados para reproduzir aquilo que escutaram (FREIRE, 2014). A questão do ensino técnico, vista por P1 como a causa para a aula ser predominantemente expositiva, fortalece o posicionamento de Gurgel (2003), sobre o domínio das tecnologias gerenciais nos cursos de Administração. Assim como também se relaciona diretamente às críticas feitas por Tragtenberg (2009), no que diz respeito ao ensino em administração voltado para formar a mão-de-obra demandada pelo mercado.

Por outro lado, P2 segue a recomendação de Nicolini (2003) e estrutura suas aulas com base no diálogo crítico com os discentes, o que abre a possibilidade para a emancipação do alunado (FREIRE, 2005). Porém, a dificuldade levantada pelo professor, a falta de interesse pela leitura por parte dos alunos, pode ser justificada por muitas vezes as disciplinas iniciais dos cursos de administração apresentarem seus conteúdos baseados numa literatura que deixa a falsa impressão de que o curso se trata de uma ciência exata “diagnóstico-prescrição-solução” (CANÇADO, TENÓRIO e PEREIRA, 2011).

A abordagem da temática de pessoas com deficiências pelos cursos de Administração, os dois professores foram enfáticos ao afirmar que não há. P2 ainda ressaltou que nem mesmo outras minorias sociais são devidamente abordadas pelo curso, muitas vezes sendo reduzidas a justificativas de maior lucratividade por parte das organizações.

“Não para os dois. Eu acho que esse tema é marginal na discussão. Se você falar de inclusão econômica, economia inclusiva.... Isso começa a ter um certo interesse. Agora, inclusão de outras formas, inclusão da deficiência, inclusão da diversidade sexual, inclusão da diversidade racial... Não. Isso daí não faz parte da agenda didática” (P1 – Professor de Marketing).

“Deveria se tratar a respeito de todas essas pessoas individualmente e com relação ao seu agrupamento, ao coletivo desse tipo de indivíduo. Então, eu acho que não existe uma abordagem a respeito disso. Acho que essa abordagem no curso de administração interessa somente quando o caráter é instrumental” (P2 – Professor de Estudos Organizacionais)

“Esses temas são abordados de maneira insuficiente, insatisfatória, pífia, jocosa (...). Com relação a deficientes eu acho que é um pouco mais fácil... Eles não são nem tratados, eles são basicamente ignorados” (P2 – Professor de Estudos Organizacionais).

A ponderação dos professores sobre o silêncio acadêmico percebido (HANASHIRO ét. al, 2011; MOREIRA, 2009) acompanha o diagnóstico também feito por C1. P2, em sua resposta, também abordou a questão do utilitarismo que muitas vezes justifica a escassa abordagem do tema.

Tal abordagem instrumental, pouco aprofundada, acaba por formar administradores que pouco saibam trabalhar com a gestão da diversidade, perpetuando a visão de que as pessoas com deficiência são sujeitas economicamente passivos (FARIA, CASOTTI & CARVALHO, 2015; MANO & SILVA, 2015) e que representam apenas uma obrigação legal por parte das empresas (TANAKA & MANZINI, 2013; FIPE 2013, VALDMAN-MIRANDA & CARVALHO, 2014; FARIA, SIQUEIRA & CARVALHO, 2013; RIBEIRO & CARNEIRO, 2009; MTE, 2012).

A continuação da entrevista pressupôs a intermediação entre os três conceitos

trabalhados, através dos dois últimos questionamentos, também similares aos feitos para a coordenação do curso. O primeiro destes versou sobre a orientação ou solicitação formal, por parte da coordenação, representação discente ou os colegiados da universidade, para que fosse realizado um trabalho sobre a questão. As duas entrevistas encerraram questionando a formação do egresso do grupo.

Os dois professores afirmaram que não existem orientações. P1 colocou que existe esta pauta nos colegiados que ocorrem no âmbito da reitoria, acrescentando que, porém, suas resoluções pouco fazem parte da realidade acadêmica. Já P2, acredita que a pauta, quando surge, aparece de forma espontânea e individual, apenas por parte dos alunos.

“Sob o ponto de vista institucional, a própria reitoria... Você tem a ‘PR alguma coisa lá dos alunos’, o CEG e o CPEG, isso é uma agenda deles. Isso é uma agenda de discussão. Existem projetos, existem programas. Sob o ponto de vista da instituição e dos órgãos que lidam com isso, existe. Isso é internalizado? Não me parece.”
(P1 – Professor de Marketing).

“É lógico que não existe nenhum tipo de orientação formal ou solicitação para que esse tema seja abordado em sala. Nem pela coordenação, nem pelo conselho de professores, nem por outros professores e nem por representantes dos alunos. Em alguns momentos eu percebo sim os alunos – os alunos, não os demais atores sociais citados por você” (P2 – Professor de Estudos Organizacionais).

Ambos os professores relataram casos práticos para exemplificar suas afirmações. P1 citou o exemplo de um concurso para docente, em que classificou como um “Deus nos acuda” as dificuldades enfrentadas pela universidade para poder receber um candidato que utilizava cadeiras de rodas. Apesar das diversas e antigas legislações que deveriam garantir os direitos básicos às pessoas com deficiências, barreiras físicas, muitas vezes de fácil solução, continuam causando a exclusão dessas pessoas (BRASIL, 1989; BRASIL, 2000;

CARVALHO-FREITAS, 2009; DUARTE & COHEN, 2004, VALDMAN-MIRANDA, CUNHA & VIEIRA, 2015).

P2 compartilhou sua experiência baseada no trabalho realizado em sua disciplina eletiva, onde ele coloca à disposição dos alunos diversos temas para que os mesmos possam escolher com qual o seu grupo irá trabalhar. O professor relata, com decepção, que temas fúteis, como “consumo de luxo” são frequentemente disputados pelos alunos, enquanto os sociais são colocados em segundo plano. A experiência de P1 é comprovada pelo trabalho realizado por Irigaray e Queiroz (2014), que revelam a impressão discente de que esta discussão está sucumbida à questão ética.

Por fim, com relação aos egressos do curso de Administração, os professores em parte concordaram e em parte discordaram. De forma geral, os dois acreditam que os egressos não são preparados. P1, no entanto, acredita que a questão seja trabalhada pela equipe de RH. Acrescenta ainda que se trata de uma questão muito complexa para o docente, que muitas vezes não sente conforto em trabalhar com a questão.

“Eu sou de uma geração que isso não era considerado. Nós tínhamos os aleijados. Talvez a geração mais nova crie uma abordagem diferente do assunto. Eu não tenho. Isso nunca fez parte da minha vida. Até porque, como eu não tenho isso em casa, fica mais complicado. Quando você convive com isso, você até consegue incorporar isso... Mas eu não tive essa experiência. A mesma coisa, se necessidades físicas já são complicadas...” (P1 – Professor de Marketing).

A fala do professor, no entanto, remete à questão do estigma social e a consequente marginalização e exclusão daqueles que não estão dentro dos padrões estabelecidos socialmente (GOFFMAN, 2004; IGLESIAS, CARVALHO-FREITAS & SUZANO, 2013). A indisponibilidade do professor para se trabalhar com o tema, também colabora para que os alunos continuem alheios (FREIRE, 1979) aos problemas que existem para uma parcela tão grande da população brasileira (OMS, 2011; IBGE, 2010).

Por outro lado, P2 sugere que o egresso da UFRJ não está preparado de forma

alguma para trabalhar com o tema, nem enquanto profissional, nem numa relação pessoal, muito em função da invisibilidade da questão e das tantas barreiras (físicas, sociais e comportamentais) que ainda existem (OMS, 2011) como também foi apontado por C1.

“Como a Administração nasceu na esteira das escolas norte-americanas, nós ignoramos isso, assim como os caras ignoram lá. E como na nossa cultura não existe uma tendência de que a gente se preocupe com essas pessoas, também não existe na nossa vida. A situação é simplesmente calamitosa com relação a pessoas com deficiências e, a meu ver, sem nenhuma chance de melhora no curto prazo” (P2 – Professor de Estudos Organizacionais).

De maneira geral, é possível perceber que os três entrevistados, ainda que discordem em alguns pontos, concordam que o tema não é amplamente trabalhado pelo curso, sendo, quando muito, trabalhado através de corriqueiros exemplos e casos. A principal justificativa é que isso ocorre muito em função da completa marginalização do grupo, que também se estende ao meio acadêmico. Outras justificativas que surgiram foram à falta de conhecimento, vontade e conforto para lidar com a questão por parte dos docentes e dos próprios alunos em geral, com poucas exceções.

4.1.3 Etapa 4: Apresentação dos resultados obtidos com os questionários aplicados para os docentes.

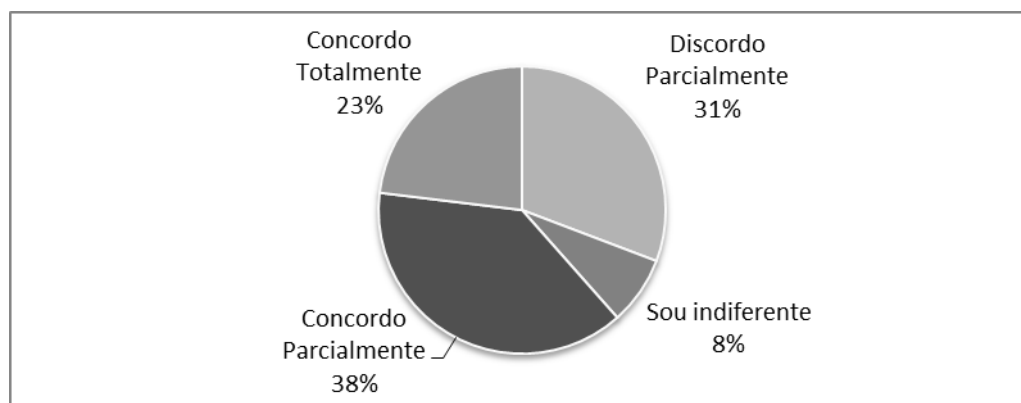
Conforme já explicitado anteriormente, ao todo, 13 professores da UFRJ participaram desta etapa da pesquisa. Entre as áreas de atuação dos professores respondentes, encontram-se: dois da área de Recursos Humanos, três de Estudos Organizacionais, dois de Finanças, um de Filosofia, um de Estratégia, um de Marketing, um de Sistemas de informações e dois de Logística. Sobre o perfil dos candidatos, seis docentes atuam há mais de 20 anos em sala de aula, um docente entre 10 e 20 anos, quatro atuam entre 5 e 10 anos e apenas dois podem ser considerados mais novos, com atuações profissionais que variam entre 1 a 5 anos.

Na segunda etapa da pesquisa, onde se adotou o método da escala Likert, a primeira afirmação dizia respeito à abordagem de temas interdisciplinares e se as disciplinas poderiam proporcionar uma reflexão crítica nos alunos. Todos os professores concordaram, sendo que 9 docentes concordaram totalmente com a mesma. A afirmação seguinte, sobre a elaboração de uma aula baseada no diálogo, também obteve a concordância de todos os docentes, sendo que 7 concordaram totalmente e 6 concordaram parcialmente.

As respostas dos docentes estão de acordo com as prerrogativas de Freire (2014) no que tange à um ensino baseado em práticas libertadoras, bem como acompanham as orientações gerais das Diretrizes Curriculares Nacionais da área.

A abordagem de temas sociais, terceira afirmação do questionário, já dividiu a opinião entre os respondentes. Quatro professores afirmaram que discordavam parcialmente da afirmação, enquanto cinco docentes concordaram parcialmente e três concordaram totalmente. Houve também um professor que se colocou como indiferente à questão, como é possível verificar no gráfico abaixo. É relevante destacar que os professores que discordaram da afirmativa eram das seguintes áreas: Recursos Humanos, Marketing, Finanças e Estratégia.

**Gráfico 1: Foram relacionados temas sociais aos tópicos das suas disciplinas
(Docentes - UFRJ)**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos

Ainda sobre a terceira afirmativa, a mesma permita ao docente um espaço livre para exemplificação da exposição, para o caso dele concordar parcialmente ou totalmente com a mesma. Entre as principais contribuições, encontram-se:

“Censura, Direitos Intelectuais, Segurança da Informação, Mercado da Informação” – Docente da área de Sistemas de Informações Gerenciais.

“Distribuição de riqueza na sociedade, para se ter um mundo mais justo” – Docente da área de Finanças.

“Comunicação, liderança, motivação e equipes” – Docente da área de Recursos Humanos.

“Perspectivas críticas em estudos organizacionais Perspectivas de poder Pensamento brasileiro em administração (Guerreiro Ramos, Tragtenberg, Prestes Motta) Racionalidade instrumental vs racionalidade substantiva Papel social das organizações” – Docente da área de Estudos Organizacionais.

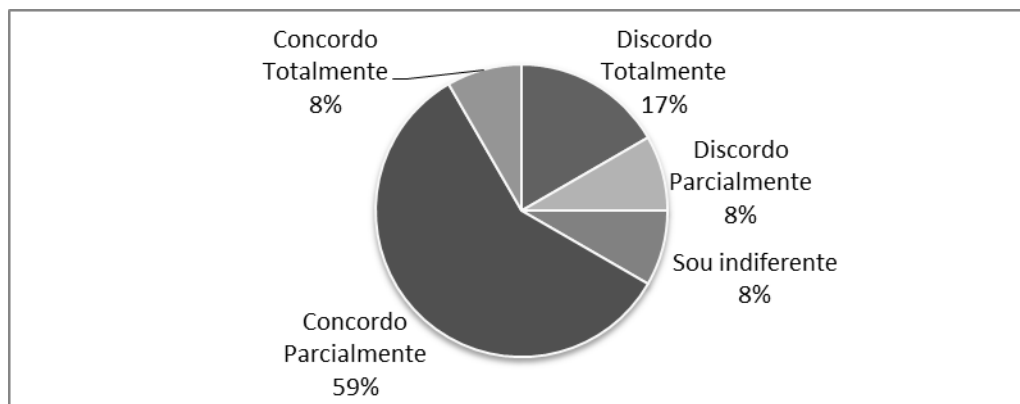
“Como trabalho as questões de logística reversa, logística humanitária, mobilidade urbana e infraestrutura tanto a nível nacional quanto internacional foram abordadas essas temáticas associando a comunidades e situações de risco, população menos favorecida que depende de transportes, questões peculiares relativas às especificidades regionais brasileiras, entre outros” – Docente da área de Logística.

A terceira questão pode ser considerada reveladora por dois aspectos. O primeiro, é que apesar dos professores terem sido unânimes com relação a adoção de uma abordagem crítica em sala de aula, esta abordagem crítica não se reflete em debates sobre questões sociais, indo de encontro à proposta de Martins (1997) sobre a inserção de discussões éticas, e que promovam uma consciência transformadora.

Os resultados também são reveladores por outro aspecto: apesar do presente trabalho assumir que áreas como Recursos Humanos e Marketing, por lidarem de forma mais direta com pessoas, os professores dessas áreas não estabelecem tais debates. Apesar de um professor de RH garantir que aborda temas sociais, sua descrição do mesmo não corresponde com a questão levantada. Tal situação também ocorreu com o professor de sistemas de informação. Por outro lado, os professores de Finanças e Logística deram excelentes exemplos de abordagem social em suas disciplinas.

Seguindo a mesma linha da anterior, a quarta afirmativa versava sobre a discussão da inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula. Um total de oito docentes concordaram com a afirmação, sendo que apenas um concordou totalmente. Dos três docentes que discordaram, das áreas de Finanças, Marketing e Estratégia, dois discordaram parcialmente e um discordou totalmente. O professor de Sistemas de Informações Gerenciais se colocou como indiferente, alegando que não encontrou aplicação ao tema e que “nos cursos, a acessibilidade é abordada, porém, de forma superficial”. Um professor de Finanças preferiu não responder a questão.

Gráfico 2: A questão da inclusão de pessoas com deficiências foi relacionada ao conteúdo das suas aulas (Docentes – UFRJ)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos

A quarta afirmação também abria espaço para comentários livres, com exemplos práticos sobre a abordagem do tema em sala.

“Processos Seletivos e Qualidade de vida” – Docente de Recursos Humanos.

“Comunicação empresarial - pessoas com deficiência auditiva e de baixo nível de escolaridade. Liderança, motivação e trabalho em equipe - pessoas de diferentes níveis sociais” – Docente de Recursos Humanos.

“Quando a abordagem institucional foi trabalhada, a inserção de deficientes foi usada como um exemplo do isomorfismo coercitivo. Além disso, foram discutidas questões de diversidade, que de certa forma incluem os deficientes” – Docente de Estudos Organizacionais.

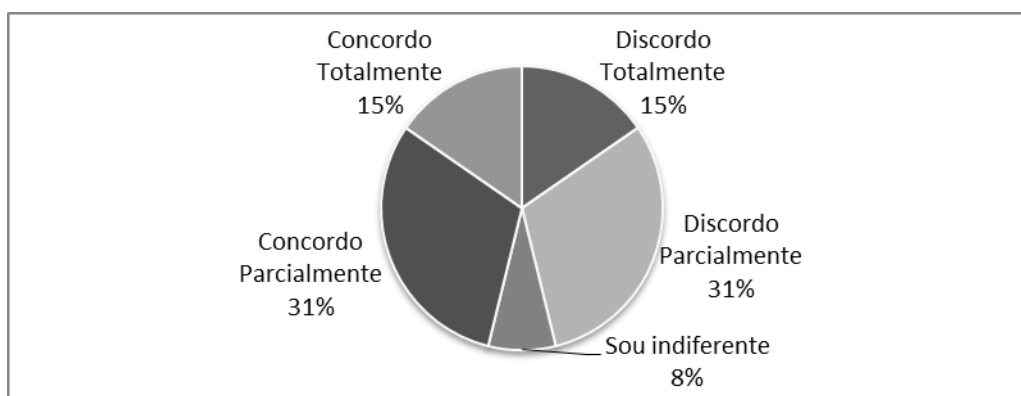
“Fundamentos de Logística, mais especificamente no conteúdo de transportes e mobilidade urbana” – Docente de Logística.

“Administração da Produção, a inclusão de deficientes no processo produtivo” – Docente de Logística.

Assim como na pergunta anterior, as respostas dos professores de Logística surpreenderam positivamente. Os professores de RH, no entanto, acabaram por acompanhar a crítica realizada por P2, que afirmou que a questão muitas vezes é trabalhada no ponto de vista utilitarista do tema. No entanto, sem dúvida, o esforço dos docentes visa a reduzir as críticas aos processos seletivos ineficientes realizados por muitas organizações (MAIA, CAMINO & CAMINO, 2011), bem como a redução da contradição entre o discurso empresarial e as práticas de recursos humanos adotadas (FERNANDES & SILVA, 2008). Por fim, registra-se o silêncio dos docentes de marketing, o que reforça a falta de interesse dos profissionais de marketing em olhar para este público (FARIA, CASOTTI, CARVALHO, 2015; TEIXEIRA, 2010).

Saber se os docentes acreditavam que suas aulas contribuem para a formação de um administrador preparado para lidar com a questão da inclusão das pessoas com deficiência foi o objeto da quinta afirmação. Apesar de a maioria ter concordado com a afirmativa acima, seis docentes, das áreas de Recursos Humanos, Marketing, Estudos Organizacionais, Finanças e Estratégia discordaram desta – sendo que dois docentes discordaram totalmente. Entre os que concordaram, estão presentes o docente de Finanças que não respondeu a afirmativa anterior, dois de logística, dois de Estudos Organizacionais e o de Filosofia.

Gráfico 3: Suas aulas contribuíram para formar um profissional preparado e capacitado para trabalhar com este tema (Docentes – UFRJ)



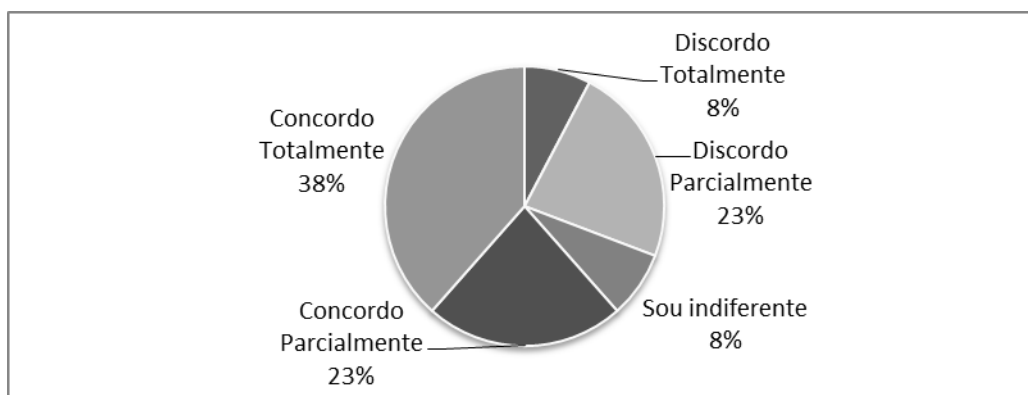
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos

A discrepância entre os resultados da questão anterior e desta revelam que, ainda que os temas sejam citados em sala, os mesmos não estão sendo bem assimilados pelos alunos, pelo menos na opinião docente. A grande surpresa fica por conta das disciplinas de Recursos Humanos, mais uma vez, que colaboram para as diversas dificuldades que o setor encontra no que tange à gestão da Lei de Cotas (BRASIL, 1991; VALDMAN-MIRANDA & CARVALHO, 2014; REIS & SILVA, 2012). A questão também ratifica a afirmação de Tenório (1998) que acredita que o egresso de Administração tem um perfil inflexível, com dificuldades para lidar com a diversidade.

Apesar disso, a questão seguinte, sobre o impacto positivo da aula deles para a formação dos alunos foi unânime: todos concordaram que suas aulas contribuem para a formação de um bom profissional, sendo que 10 dos professores concordaram totalmente com a afirmação, enquanto três concordaram parcialmente.

As duas últimas afirmativas diziam respeito à produção docente de pesquisas sobre temas sociais e sobre a questão específica das pessoas com deficiência. Oito dos professores afirmaram fazer pesquisas sobre temas sociais, sendo que 5 (das áreas de Estudos Organizacionais, Filosofia, Finanças e Recursos Humano) enfatizaram que concordam totalmente com a afirmativa. O professor da área de Marketing concordou parcialmente, assim como um de logística e o de Sistemas de Informações Gerenciais. Dentre os que discordaram, encontram-se dois de Recursos Humanos, o de Estratégica e um de Finanças (que também foi o único a discordar totalmente da questão). Um professor de logística se colocou como indiferente a esta pergunta.

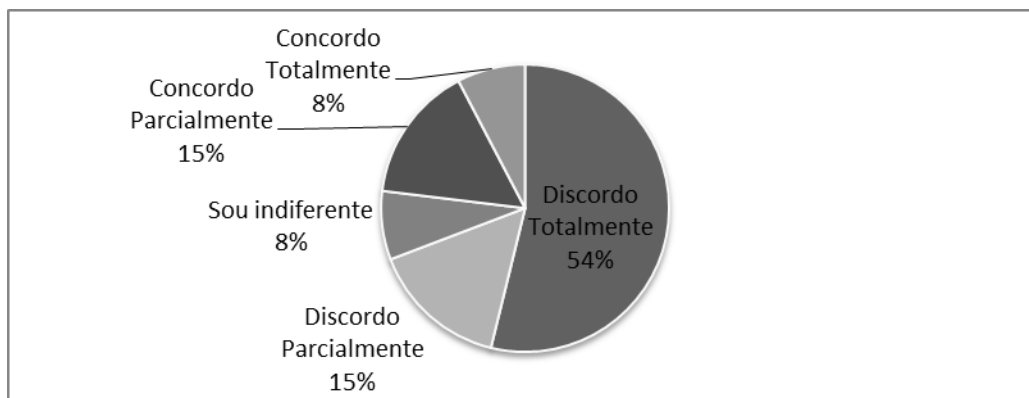
Gráfico 4: Suas pesquisas costumam abordar temas sociais (Docentes – UFRJ)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos

A última afirmação apresentou um quadro distinto. O único professor que concordou totalmente foi o professor que se colocou como indiferente na questão anterior. Além dele, um professor de filosofia e um professor de Estudos Organizacionais concordaram parcialmente com a afirmativa proposta. Nove entrevistados, das áreas de Recursos Humanos, Marketing, Estudos Organizacionais, Estratégia, Finanças e Logística discordaram da afirmação. O professor de Sistemas de Informações Gerenciais optou pela neutralidade, afirmando ser indiferente para a afirmativa proposta. O resultado, de maneira geral, reflete a marginalidade do tema nas pesquisas da área (MOREIRA et al, 2009; FARIA & CARVALHO, 2013).

Gráfico 5: Ao menos algumas das suas pesquisas já abordaram a temática da inclusão de pessoas com deficiências (Docentes – UFRJ)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos

4.1.4 Etapa 5: Apresentação dos resultados obtidos com os questionários aplicados para os discentes.

O questionário discente foi elaborado para estabelecer uma comparação direta com o aplicado para os docentes. Sendo assim, a estrutura de ambos se aproxima bastante. No caso da UFRJ, foram 67 respostas, todas através de um software online para aplicação de questionários. Por ser um número maior de respostas, em comparação com o docente, foi utilizado o instrumento de análise de resultados disponibilizado pela própria plataforma.

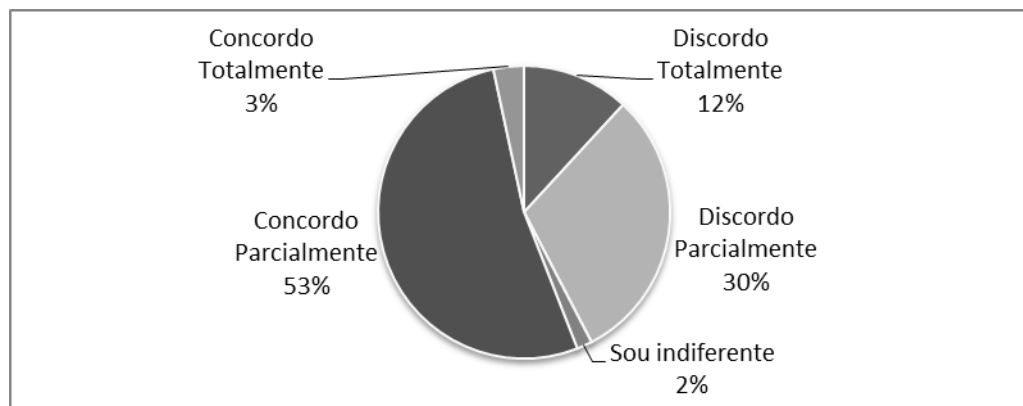
A primeira parte do questionário também buscou conhecer melhor o perfil do aluno, através das áreas em que eles pretendem atuar enquanto profissionais. Foram admitidas mais de uma resposta para esta questão, pois entende-se que o aluno ainda está na fase de fazer suas escolhas profissionais. A maioria dos alunos indicou a preferência por seguir carreira na área de Finanças. Em seguida e em quase igual número, apareceram os alunos interessados em atuar em posições que abrangem conhecimentos gerais da área, Marketing e Recursos Humanos. Alguns alunos também demonstraram interesse pela área acadêmica e por atuar do setor público. Por fim, alguns poucos alunos se interessaram por áreas como Logística e Estratégia, além de uma minoria que também não sabe ao certo onde pretende atuar. Também nessa primeira parte, foi indagada as atividades que os alunos realizaram ao longo da graduação da UFRJ.

Tabela 1: Atividades desenvolvidas ao longo da graduação (Discentes – UFRJ)¹¹

Movimento estudantil	21.54%
Empresa Jr.	24.62%
Iniciação Científica / Grupo de pesquisa	15.38%
Estágio remunerado	83.08%
Monitoria / Tutoria	16.92%
Intercâmbio (acadêmico e profissional)	12.31%
AIESEC	10.77%
Eventos acadêmicos diversos (palestras, conferências, entre outros)	46.15%
Outros	7.69%

Fonte: Elaborado com base nos questionários respondidos.

A segunda parte do questionário, com questões elaboradas segundo os princípios da escala Likert, também começou com duas afirmativas sobre a condução das disciplinas do curso. Diferentemente dos professores, que foram unânimes na concordância sobre disciplinas estruturadas com base em temas interdisciplinares e que promoviam uma reflexão crítica, os alunos se dividiram, como é apontado no gráfico abaixo:

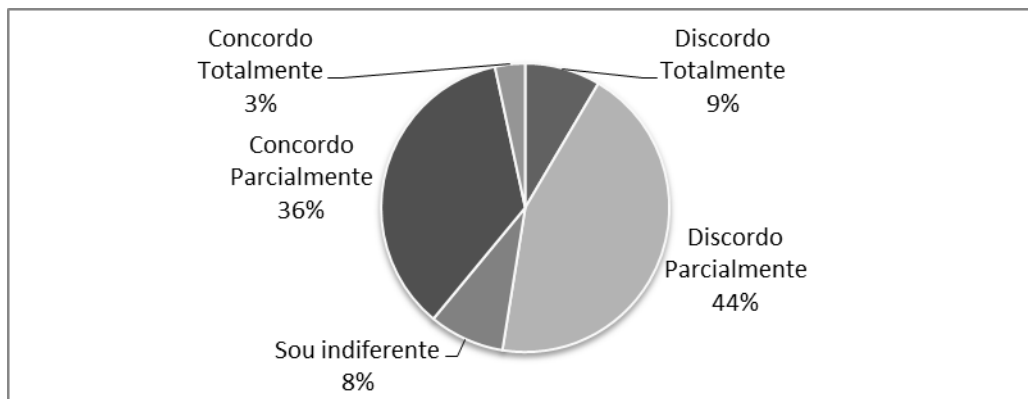
Gráfico 6: As disciplinas do curso abordaram temas interdisciplinares e possibilitaram uma reflexão crítica sobre os mesmos (Discentes - UFRJ).

Fonte: Elaborado com base nos questionários respondidos.

A perspectiva da adoção do diálogo para a condução dos processos didáticos também dividiu os alunos do curso.

¹¹ Os percentuais exibidos tomam por base o número total de respondentes, tendo em vista que a pergunta abria espaço para mais de uma resposta.

Gráfico 7: As aulas do curso foram estruturadas com base no amplo diálogo entre discentes e docentes (Discentes - UFRJ).



Fonte: Elaborado com base nos questionários respondidos.

A divisão dos alunos pode representar que o entendimento sobre as práticas de ensino não é homogêneo, de modo que, para muitas, a formação da UFRJ acaba por não assumir um papel dialógico, crítico e transformador, se aproximando mais do conceito de educação bancária (FREIRE, 2014).

Com relação à adoção de temas sociais pelas disciplinas do curso, 56% acreditam que não seja uma realidade, enquanto que apenas 29% concordaram em algum grau com a afirmação. A indiferença por parte dos alunos para este ponto subiu para 15%. Assim como no questionário docente, foi aberto um espaço para que os alunos colocassem exemplos práticos dos temas sociais trabalhados em sala. A maioria dos alunos indicaram temas como Diversidade Sexual, Diversidade de Gênero, Racismo, Intolerância Religiosa e Cotas em Universidades como mais frequentes.

“Em algumas disciplinas, como Sociologia e Psicologia, são trazidos para a sala de aula as questões do papel da administração na sociedade e seus possíveis impactos positivos ou negativos. Estas matérias abordaram grupos minoritários/marginalizados, tais como homossexuais, por exemplo.”

"Algumas disciplinas abordaram as implicações sociais do direito do trabalho, da licença maternidade, da deficiência física, da ética no trabalho, da comunicação manipulativa, do controle financeiro posto acima do aspecto social e humano, dentre outros."

"(Em poucas disciplinas) Preconceito, homofobia, machismo e racismo."

A resposta dos discentes acompanhou os demais resultados, em que os temas aparecem esporadicamente sendo citados por algumas disciplinas. No entanto, o cenário acompanha as resoluções das DCN da área, que não fazem nenhuma menção direta para uma maior compreensão e discussão de temas sociais (CNE, 2005). Outro ponto que também chamou a atenção foi a indiferença declarada dos alunos, de quase 10%, que remete a fala de P2 sobre a falta de interesse dos alunos por temas socialmente relevantes.

A quarta afirmativa do questionário, sobre as disciplinas contemplarem questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiências, houve uma discordância quase que unânime: cerca de 88% dos entrevistados, dos quais 57% discordam totalmente. Nenhum aluno concordou totalmente com a afirmação, enquanto que 6,90% concordaram parcialmente. Em contraponto com a afirmativa anterior, apenas 5,17% se colocou como indiferente. Assim como na pergunta anterior, admitiu-se que os alunos fizessem comentários dando exemplos.

"Em Comportamento Organizacional, a Prof^a. Daniela Abrantes abordou o tema através de um seminário fundamentado em um texto acadêmico e apresentado pelos alunos".

"Teve Seminário de Finanças e Controle com o Zeca Carvalho, que abordou o tema da mesma forma, através de artigos selecionados por ele e apresentados pelos alunos, seguidos de discussões em sala".

“Pude elaborar um artigo sobre o tema na disciplina "Políticas de Recursos Humanos", mas um caso isolado, não é repetindo o tema em nenhuma outra disciplina”.

A extrema divergência entre os questionários discentes e docentes chama ainda mais atenção nessa questão. De forma geral, ainda que os docentes abordem de fato essa questão em sala, é possível afirmar que os alunos não a absorvem, fazendo com que tenham uma maior dificuldade em trabalhar com o diverso (TENÓRIO, 1998) e com dificuldades para modificar o cenário brasileiro de invisibilidade das pessoas com deficiências (ARANHA, 2011; AMARAL, 1992; SASSAKI, 1997; DATASENADO, 2013).

A conclusão acima também se baseia nos resultados da afirmação seguinte, sobre o nível de confiança dos alunos para trabalhar com este tema no mercado de trabalho, dos quais 60% se demonstraram inseguros.

Apesar disso, o expressivo número de 95% dos alunos considera que este é um tema relevante para a formação do administrador. Além dos discentes identificarem a importância de trazer a cena os milhões de brasileiros que são marginalizados (OMS, 2011; IBGE, 2010), os mesmos entendem que a diversidade faz parte da formação de um gestor. Por outro lado, as entrevistas dos professores, que ressaltam a falta de interesse dos alunos e a ausência de solicitações para que este assunto seja trabalhado revela um comodismo com o mesmo.

A ilustração da conclusão anterior pode ser percebida com os resultados da última enquete, na qual mais de 60% dos alunos afirmaram que consideram que estão bem preparados para atuar no mercado de trabalho.

Por fim, o questionário terminou com uma pergunta com o intuito de saber, com exceção das disciplinas do curso, em que outras atividades diretamente relacionadas com a universidade eles tiveram algum contato com o tema em questão. De acordo com as DNC da área (CNE, 2005), a formação em Administração é garantida por momentos que vão além da sala de aula, como o estágio, as atividades complementares e extracurriculares, além da pesquisa e extensão.

Tabela 2: Contato dos alunos com o tema da inclusão de Pessoas com Deficiências (Discentes – UFRJ)¹²

Iniciação Científica / Grupo de pesquisa	0.00 %
Estágio remunerado	11.11 %
Movimento estudantil	1.85 %
Empresa Jr.	1.85 %
AISEEC	1.85 %
Nunca estudei, pesquisei ou trabalhei com esta questão.	70.37 %
Eventos acadêmicos (palestras, conferências, debates e outros)	9.26 %
Outro (especifique)	9.26 %

Fonte: Elaborado com base nos questionários respondidos

4.2 Estudo de caso na graduação em Administração da UERJ

O estudo de caso no curso da universidade estadual se destacou entre os demais. Além de estar ligada a um outro poder, a UERJ adota o sistema de cotas há mais de 10 anos, de modo que alguns temas sociais se fazem presentes na realidade da instituição, que conta com um corpo discente mais diverso.

A etapa de pesquisa contou com a participação de 15 professores, dos quais 12 responderam ao questionário proposto e 3 foram entrevistados (o coordenador e dois docentes das áreas de Recursos Humanos e Marketing). Com relação ao corpo discente, foram respondidos 42 questionários de pesquisa.

4.2.2 Etapa 2: Entrevista com uma liderança do curso

A entrevista com o chefe de departamento (C2) também iniciou questionando a visão do professor sobre como o assunto é abordado por cursos de graduação em administração em geral e também pelo da UERJ. De acordo com o professor, a graduação da universidade estadual, assim como outros muitos cursos de Administração, não incorpora a questão na discussão das disciplinas. A exceção da regra fica a cargo de algumas instituições

¹² Os percentuais exibidos tomam por base o número total de respondentes, tendo em vista que a pergunta abria espaço para mais de uma resposta.

particulares que, para alcançar uma melhor avaliação do Ministério da Educação, se esforçam para abordar temas interdisciplinares e transversais.

“Elas praticamente ignoram o tema. Tirando iniciativas pontuais e isoladas de professores dentro de algumas disciplinas, os cursos não estão preparados e nem contemplam nas diretrizes curriculares.”

“Nas universidades privadas, a questão da inclusão, das políticas inclusivas, da sustentabilidade e etc., elas têm sido nas últimas gestões do INEP contempladas como um quesito de orientação dos cursos.”

Em seguida, foi feito o questionamento sobre a perspectiva de mudança deste cenário dentro do curso. O professor explicou que não existe, tendo em vista que a última discussão sobre o projeto político pedagógico não contemplou este tema. Por outro lado, alguns professores, por iniciativas pessoais, procuram abordar este e outros temas sociais e ambientais relevantes em sala de aula.

“Eu acho que, por mais que ele seja reconhecido como importante por vários docentes, não tem um encaminhamento institucional para isso.”

“Informalmente, a gente tem sensibilidades, mas isso é aleatório.”

As palavras de C2 remetem ao sistema de avaliação dos cursos realizado pelo Ministério da Educação, onde, tanto no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, publicado em 2016, quanto na Portaria normativa nº 40 de 2007, consolidada em 2010, que prevê a adoção de temas de relevância social aos cursos de Graduação. Em termos de avaliação, conforme o professor ponderou, os cursos podem ter uma avaliação inferior em quesitos que podem somar até 12% da nota total.

A questão apresentada pelo entrevistado acaba por ressaltar que, ainda que este conceito seja visto como relevante para o Ministério e tenha um peso significativo na avaliação, a mesma é amplamente ignorada pelas graduações da área, com exceção de algumas instituições particulares que, por estarem preocupadas e mais atentas aos critérios impostos pelo MEC, atentam para este tema. Assim como nos demais cursos de graduação, entende-se que a formação em Administração deveria contemplar saberes e discussões sobre as diversas questões sociais, incluindo a de interesse do presente trabalho.

O entrevistado, em seguida, ponderou que, por entender sobre o sistema de avaliação realizado pelo Ministério da Educação, ele conhece a recomendação formal para que este tipo de abordagem seja feita, definindo ainda que se trata de “um valor das últimas gestões do MEC”, pois o mesmo “avalia positivamente quem trata”.

A entrevista concluiu questionando sobre a formação do egresso do curso da UERJ, onde o professor entende que “não tem a formação, a sensibilização é aleatória, marginal, informal e irregular, porque não tem uma orientação”. Em outras palavras, não há o suporte necessário para que o recém-formado saia da universidade com este conhecimento e com uma certa segurança para trabalhar com a questão enquanto profissional.

Na entrevista realizada com C2, é possível perceber que a abordagem do primeiro conceito chave desta dissertação “pessoas com deficiências” é bastante similar ao estudo de caso anterior, onde o mesmo é visto como algo amplamente ignorado, salvo algumas exceções, colaborando ainda mais para a segregação social do referido grupo (IBDD, 2008; SARAVIA & IRIGARAY, 2009; SASSAKI, 2003; MTE, 2012).

4.2.3 Etapa 3: Entrevistas com professores

A Terceira etapa de pesquisa consistiu na entrevista realizada com professores da área de Marketing (P3) e de Recursos Humanos (P4). Assim como nas entrevistas realizadas com os demais professores das áreas selecionadas, a entrevista iniciou indagando se os docentes estruturam suas aulas com base no diálogo e se abordam conhecimentos interdisciplinares e críticos.

Ambos os professores ressaltaram que procuram estruturar suas disciplinas com base no diálogo, em relações interdisciplinares e provocando nos alunos um pensamento mais

crítico. É válido destacar que os docentes seguem as recomendações do MEC, cujos itens 1.5 e 1.8 do Instrumento de Avaliação (MEC, 2016) preconizam a adoção de conteúdos interdisciplinares e de metodologias que desenvolvam o pensamento crítico do alunado.

“Eu tenho uma preocupação muito grande de que o aluno faça uma leitura crítica das coisas, que não seja meramente alguém que sabe aplicar a teoria, o conceito do professor tal”. (P3 – Docente da área de Marketing)

“Eu percebo que os alunos, principalmente nos primeiros períodos, eles tem uma postura ainda um pouco... Não vou dizer passiva, mas talvez um pouco passiva e também um pouco fria”. (P3 – Docente da área de Marketing)

“Eu falo muito nas aulas, eu sempre digo para os alunos que eu falo demais, mas eles podem me interromper e eu jogo muito as questões, as perguntas, tento fazer dialogada. Mas, nem sempre isso rola.” (P4 – Docente da área de Recursos Humanos)

“Até com a questão da ciência, do desenvolvimento da tecnologia, da modernidade, eu procuro fazer essas relações interdisciplinares.” (P4 – Docente da área de Recursos Humanos)

Por outro lado, assim como foi apontado pelos professores da UFRJ, existe uma dificuldade em fazer com que os alunos participem do diálogo, tendo em vista que os mesmos se apresentam como introspectivos frente às propostas docentes. É possível afirmar, portanto, que o conceito de educação problematizadora também aparece aqui como um ideal ainda não alcançado. Tal dificuldade encontrada acaba por colaborar com a alienação discente (FREIRE, 2014) que acaba por não ver a universidade como um ambiente propício para a construção de conhecimento, esperando da mesma um posicionamento mais operacional (CHAUÍ, 1999) e voltado para o saber-fazer demandado

pelo mercado (TRAGTENBERG, 2009).

A questão da abordagem do tema pelos cursos de graduação em Administração, e pelo da UERJ especificadamente, também acompanhou os resultados das demais entrevistas.

“Eu não vejo. É embrionária e também eu não vejo discussão sobre isso.” (P3 – Docente de Marketing)

“Eu acho que, de forma geral é pouco abordado, poderia ser mais abordado.” (P4 – Docente de Recursos Humanos)

A ausência da abordagem da questão, que não pode ser considerada uma surpresa, corrobora com a dificuldade de implementar políticas e práticas de inclusão (SASSAKI, 2003) tendo em vista que esta é uma questão que deveria ser amplamente discutida por todos os atores sociais (BELTRÃO & BRUNSTTEIN, 2012). O silêncio acadêmico da área acaba por alimentar essa lacuna duplamente: tanto dentro do âmbito universitário, quanto nas empresas cujos egressos desses cursos trabalham.

A sugestão de como esse tema poderia ser trabalhado em sala foi feita por ambos os professores. Enquanto a docente da área de Marketing sugeriu que tais pessoas poderiam ser vistas como um público consumidor ou interno (“pensar como público, seja como público interno, seja como público que eu tenho que impactar”), o docente de RH pensou em estudar relações entre lideranças e profissionais com deficiências, além da questão da acessibilidade.

Os dois professores colocaram pontos relevantes. A proposta da professora da área de marketing certamente contribuiria para uma redução da exclusão que as pessoas com deficiências sofrem enquanto consumidores de produtos e serviços (FARIA, CARVALHO E FERREIRA, 2010). O docente de Recursos Humanos também apresentou boas sugestões, tendo em vista muitos líderes se colocam como contrários à adoção de políticas e práticas inclusivas pelas organizações (VALDMAN-MIRANDA & CARVALHO, 2014). Porém, a abordagem sobre as leis que amparam os direitos deste grupo, em especial as que versam sobre a contratação desses profissionais, também deveriam ser contempladas, a fim de diminuir as diversas dúvidas e crenças que as cercam, em especial a de que uma pessoa com deficiência é menos produtiva (MAIA, CAMINO & CAMINO, 2011; IBDD, 2008;

BRASIL, 1991, BRASIL, 2014b).

Com relação a alguma orientação, recomendação da instituição para que este tema seja trabalhado, os professores afirmam que não há. A docente de Marketing argumenta que muitos assuntos importantes acabam não sendo trabalhados, incluindo este assunto. Acrescenta ainda que, quando o assunto aparece, ele está sempre relacionado às questões de infraestrutura.

“Um ponto interessante desse assunto é que, quando ele vem, ele vem restrito a questões relativas à infraestrutura, acessibilidade e etc. (...) Parece que pára ai, não como pessoas. (...) A discussão é sempre, quando aparece, é infraestrutura. Nunca um tema. Se não é, a “culpa” não é institucional, eu acho que a questão é a gente que não faz.” (P3 – Docente de Marketing)

Já o docente de RH, apesar de também afirmar que tal questão não é debatida, corrobora com o chefe de departamento ao citar como exemplo uma instituição privada que privilegia essa questão. O professor também ressalta que, apesar disso, a UERJ pode ser considerada como um ambiente diferenciado, tendo em vista que, por adotar um sistema de cotas há anos, “respira mais essa questão da diversidade”.

A questão da infraestrutura, levantada pela professora de Marketing, é interessante porque a adoção do desenho universal (BRASIL, 2000; DUARTE & COHEN, 2004) acaba sendo uma condição básica para o acesso de pessoas com determinados tipos de deficiência (BRASIL, 1999; BRASIL, 2004). Porém, a admissão isolada desse fundamento não resolvem as diversas problemáticas que envolvem as pessoas com deficiências, tendo em vista que se trata de um grupo estigmatizado e excluído socialmente (GOFFMAN, 2004; SARAVIA & IRIGARAY, 2009).

A terceira etapa do estudo de caso na UERJ concluiu indagando sobre a formação dos egressos do curso no que tange ao tratamento das questões levadas. Ambos os professores afirmaram que acreditam que os alunos não saiam realmente preparados para trabalhar com esta questão e que a mesma deve se apresentar como um desafio, caso venham a trabalhar o tema no mercado de trabalho. As afirmações corroboram com as críticas feitas às DCN da área (SILVA E NICOLINI, 2014), que acabam não dando conta da

realidade da área e também com a ausência de debates que envolvam parcelas sociais estigmatizadas na formação dos discentes em administração.

4.2.4 Etapa 4: Apresentação dos resultados obtidos com os questionários aplicados para os docentes.

Um total de 12 docentes contribuiu para essa etapa da pesquisa. Entre as áreas de atuação, encontra-se uma predominância de docentes de estudos organizacionais e marketing. Atuantes das áreas de administração da produção, sistemas de informação, administração estratégica, finanças e contabilidade também participaram da investigação. Com relação ao tempo de atuação dos professores, cerca de 70% possuem mais de 10 anos de experiência em sala de aula.

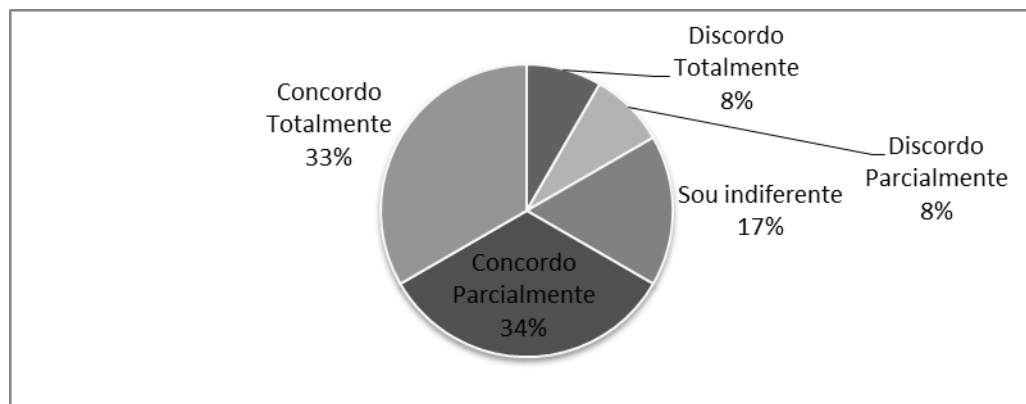
As duas primeiras questões do questionário tinham por objetivo compreender a forma como os professores organizam e ministram suas disciplinas. Com relação à abordagem de temas interdisciplinares e de conteúdos que abordem uma reflexão crítica no alunado, todos os respondentes concordaram com a afirmação. O resultado quase se repetiu na afirmação seguinte, sobre uma aula estruturada com base no diálogo entre os docentes e os discentes, com a exceção de um professor, que se colocou como indiferente para a questão.

As respostas dos participantes corroboram com o conceito da educação problematizadora (FREIRE, 2014), tendo em vista que os alunos são estimulados a ter uma participação ativa no processo do ensino e a ter uma visão mais consciente. Trata-se, portanto, de um contraponto ao modelo de formação em administração pautado por uma crença de que a área é uma ciência exata que busca diagnosticar e resolver problemas (CANÇADO, TENÓRIO & PEREIRA, 2011). Do ponto de vista legal, é relevante apontar que o esforço para o desenvolvimento de um saber crítico também é valorizado pela política de avaliação do Ministério da Educação (BRASIL, 2016).

A afirmação seguinte versou sobre a abordagem de temas sociais pelas disciplinas do curso, a qual teve a concordância de cerca de 67% dos participantes. Apesar do número expressivo, a pesquisadora considera que um docente não compreendeu bem a questão proposta, por ter apresentado como exemplo o assunto “liderança”. Alguns dos temas

trabalhados, segundo os docentes, envolvem discussões sobre marketing e negócios sociais, diferenças nas políticas de remuneração e exclusão do mercado de trabalho.

Gráfico 8: Foram relacionados temas sociais aos tópicos das suas disciplinas (Docentes – UERJ)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos

O resultado, no entanto, não se repete na afirmação subsequente, sobre a abordagem da questão da inclusão de pessoas com deficiências. Apenas dois docentes, ambos da área de marketing, afirmam que trabalham esse ponto sob a ótica do marketing social e dos diferentes nichos de mercado. Os demais professores discordaram ou se colocaram como indiferentes ao ponto proposto.

A discrepância entre os resultados revelam o pouquíssimo espaço que as pessoas com deficiências tem na sociedade (IBDD, 2008; CARVALHO-FREITAS, 2009; OMS, 2011; IGLESIAS, CARVALHO-FREITAS & SUZANO, 2013) e na academia (MOREIRA et al, 2009). Apesar dos resultados da primeira afirmação estarem alinhados com a política estipulada pelo MEC (BRASIL, 2014), a falta de conhecimento por parte de alguns docentes sobre o conceito de tema social é alarmante. Além disso, abre espaço para contestar se as lacunas de tópicos sociais nas DCN estão devidamente sendo preenchidas pelo projeto pedagógico do curso investigado, conforme orienta Teixeira, Silva e Mafra (2011).

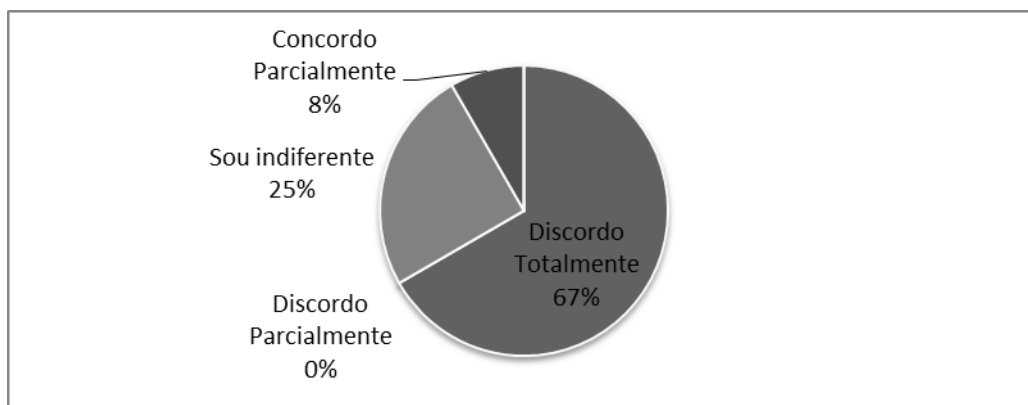
A abordagem exclusiva pela área de Marketing, apesar de estar parcialmente coerente com a literatura da área (FARIA & CARVALHO, 2013) e de ser relevante para melhorar as dificuldades que as pessoas com deficiências encontram enquanto

consumidoras (FARIA, CARVALHO & FERREIRA, 2010; MANO & SILVA, 2015), evidencia o desprezado dos alunos para trabalhar com o tema, enquanto gestores.

A afirmação anterior se sustenta nos resultados do item seguinte, no qual todos os professores, com exceção dos docentes de marketing afirmam que suas disciplinas não formam profissionais capacitados para trabalhar com esta questão ou se colocam como indiferentes para a mesma. Ainda assim, todos os docentes consideram que suas aulas colaboram para formar um bom administrador.

A insensibilidade dos docentes para o tema também pode ser percebida nas pesquisas feitas pelos mesmos. Com relação à pesquisas voltadas para atender às demandas sociais, 35% dos respondentes afirmam que não realizam e 25% vê a questão com indiferença. Já com relação à pesquisas que envolvam pessoas com deficiências, apenas 1 docente, também da área de Marketing, afirmou ter feito.

Gráfico 9: Ao menos algumas das suas pesquisas já abordaram a temática da inclusão de pessoas com deficiências (Docentes – UERJ)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos.

Apesar de a UERJ adotar uma política de cotas para pessoas com deficiências, os resultados apontam que esta questão, enquanto tema, ainda não faz parte das discussões em sala de aula, assim como também não é contemplada pela agenda de pesquisas e orientações realizadas pelos professores participantes. O silêncio da temática no curso (MOREIA et al, 2009; FARIAS & CARVALHO, 2013) acaba colaborando com a estigmatização do mesmo (GOFFMAN, 2004) e a consequente marginalização do grupo nos mais diversos campos sociais, inclusive, nas organizações.

4.2.5 Etapa 5: Apresentação dos resultados obtidos com os questionários aplicados para os discentes.

A pesquisa com os discentes da Universidade Estadual contou com 43 respondentes formandos. Apesar de ter sido o menor número de questionários, em função das particularidades do calendário acadêmico da instituição – que deflagrou greve no início do período.

Com o objetivo de melhor conhecer os estudantes e tomando por base a recomendação feita pelas DCN sobre a importância das atividades complementares e de estágio supervisionado na formação do aluno, questionou-se sobre a atuação dos mesmos ao longo do período da graduação.

Tabela 3: Atividades extracurriculares desenvolvidas ao longo da graduação (Discentes – UERJ)¹³

Movimento estudantil (Centro/Diretório acadêmico, DCE, Atlética e etc)	6,97%
Empresa Jr.	16,26%
Iniciação Científica / Grupo de pesquisa	4,65%
Estágio Remunerado	63%
Monitoria / Tutoria	4,65%
Intercâmbio (acadêmico e profissional)	6,97%
AIESEC	0%
Eventos acadêmicos diversos (palestras, conferências, entre outros)	48,80%
Outros	4,65%

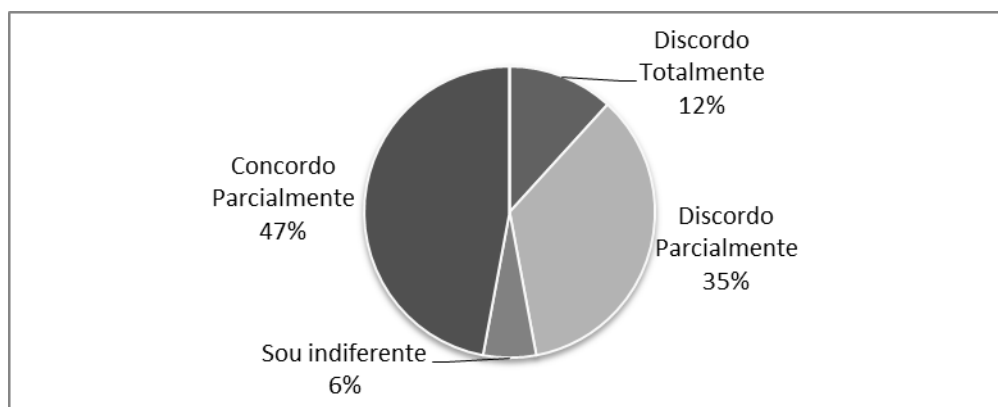
Fonte: Elaborado com base nos questionários respondidos

A segunda parte do questionário, onde constavam as afirmações da escala Likert, iniciou questionando os discentes acerca da abordagem de temas interdisciplinares e críticos pelos docentes do curso. Ao contrário da resposta registrada pelos docentes, cerca de 29% dos alunos discordam da afirmativa. A afirmação seguinte, sobre as disciplinas serem estruturadas com base no diálogo entre discentes e docentes chega a somar uma

¹³ Os percentuais exibidos tomam por base o número total de respondentes, tendo em vista que a pergunta abria espaço para mais de uma resposta.

discordância de 47%.

Gráfico 10: Avaliação dos alunos sobre as disciplinas do curso serem estruturadas com base no amplo diálogo entre docentes e discentes.

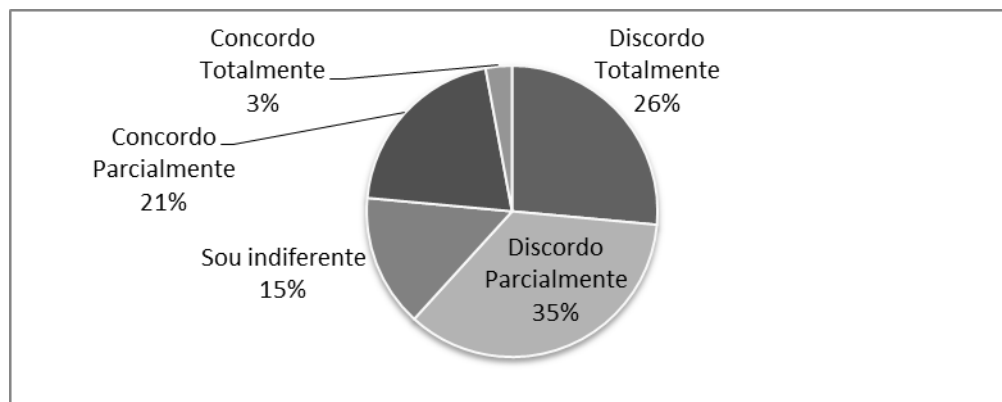


Fonte: Elaborado com base nos questionários respondidos.

A discrepância entre a percepção dos docentes e dos discentes revela que os esforços dos professores nem sempre alcançam o corpo de alunos do curso em questão. A problemática desta interpretação se sustenta no conceito de educação problematizadora, tendo em vista que, se boa parte dos alunos não participam de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem, estes não terão uma formação libertadora, conforme preconiza Paulo Freire (2014).

As afirmações seguintes também seguiram apontando incongruências entre as percepções docentes e discentes. Ao serem questionados sobre a presença de temas sociais, cerca de 60% dos alunos discordaram da proposta.

**Gráfico 11: Foram relacionados temas sociais aos tópicos das disciplinas do curso
(Discentes – UERJ)**

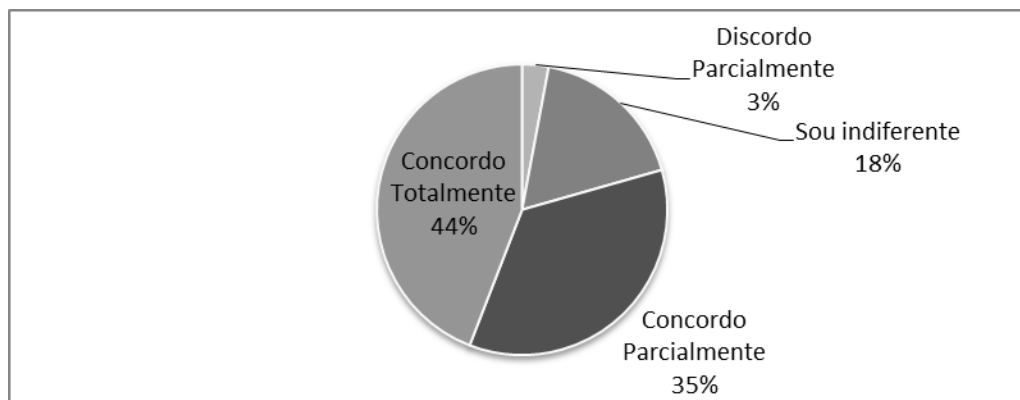


Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários respondidos

Por outro lado, a afirmação sobre a adoção de temas relacionados às pessoas com deficiências, apresentou uma concordância com os resultados tidos com os docentes, tendo em vista que cerca de 80% dos alunos afirmam que tal tópico não foi trabalhado no curso investigado. Os resultados das duas questões acima acendem a discussão sobre a ausência de tópicos sociais nas DCN do curso de administração e a lacuna que a mesma deixa no ensino (CNE, 2005). Ainda que seja cobrado nos critérios de avaliação (BRASIL, 2016), a relevância da abordagem desses temas ainda não foi absorvida pelo curso pesquisado. Com relação ao conceito de pessoas com deficiências, é importante destacar que tal quietação apresentada acaba por corroborar com a manutenção da marginalização social dessas pessoas, seja no campo no trabalho (MTE, 2012), nos serviços públicos e privados (TEIXEIRA, 2010; FARIA, CARVALHO & FERREIRA, 2010) e nos direitos básicos (BRASIL, 2015; IBDD, 2008).

O silêncio acadêmico se reflete na insegurança que os alunos sentem para trabalhar com a questão da inclusão das pessoas com deficiências, tendo em vista que 67% colocam que não se consideram preparados, ainda que 79% dos alunos considerem esse tema importante para a formação do administrador.

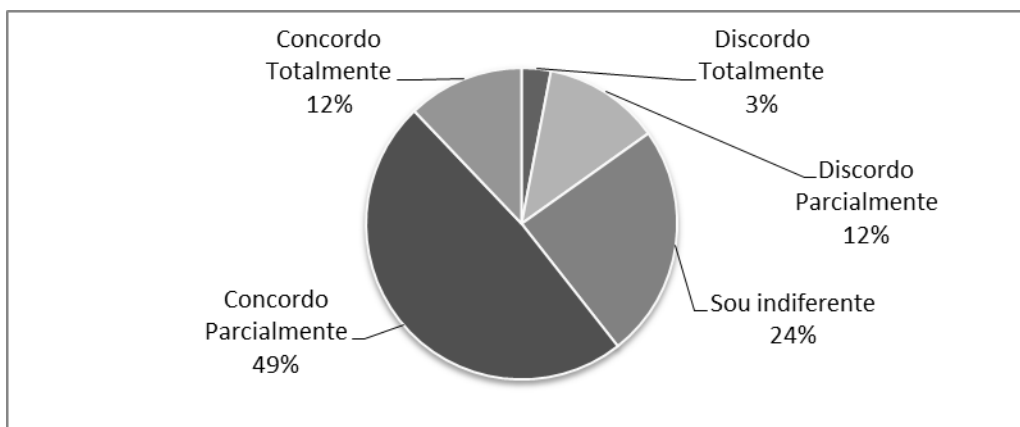
Gráfico 12: Considero este tema (inclusão de pessoas com deficiências) relevante para a formação de um administrador (Discentes – UERJ)



Fonte: Elaborado com base nos questionários respondidos.

O conceito de formação do administrador foi novamente trabalhado na afirmativa seguinte, na qual 61% dos discentes afirmaram que se consideram bons profissionais, apesar da lacuna relatada acima. Um dado que chamou uma atenção especial foi o número de discentes que se apresentaram como indiferentes para a qualidade da própria formação: 24%. A neutralidade obtida acompanha alguns discursos docentes sobre a apatia de muitos alunos para as atividades propostas.

Gráfico 13: Considero que estou bem preparado para atuar como profissional da área (Discentes – UERJ)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários respondidos

A comparação entre as respostas das três questões trabalhadas aponta para um perfil

de egresso mais rígido, sem tanta habilidade para lidar com a diversidade (TENÓRIO, 1998) e tornam contemporâneas as propostas de Martins sobre a importância de voltar a formação do aluno de administração para uma perspectiva mais social, consciente e transformadora (MARTINS, 1998).

O autor também discorre sobre a presença fundamental de atividades didáticas, também defendidas pelas DCN (CNE, 2005), para enriquecer o desenvolvimento discente. Por outro lado, apesar de terem participado de diversas ações, os participantes relataram que a questão foi muito pouco abordada, o que novamente evidencia o silêncio acadêmico para o tema (MOREIRA et al., 2009).

Tabela 4: Contato dos alunos com o tema da inclusão de Pessoas com Deficiências¹⁴

Iniciação Científica / Grupo de pesquisa	0.00%
Estágio remunerado	9.52%
Movimento Estudantil	0.00%
Empresa Jr.	0.00%
AIESEC	0.00%
Eventos acadêmicos (palestras, conferências, debates e etc.)	9.52%
Nunca estudei, pesquisei ou trabalhei com esta questão.	76.19%
Outro (especifique)	9.52%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários propostos.

4.3 Estudo de caso na graduação em Administração da UFF (Niterói)

A pesquisa de campo realizada na Universidade Federal Fluminense contou com uma participação docente acima da média registrada nos demais estudos já apresentados. Ao todo 19 docentes, de um total de 24, participaram da investigação. Quatro professores foram entrevistados (o coordenador, dois docentes de Recursos Humanos e um docente de Marketing), enquanto os demais responderam ao questionário proposto. A coleta de dados da pesquisa também contou com a participação de 45 discentes.

¹⁴ Os percentuais exibidos tomam por base o número total de respondentes, tendo em vista que a pergunta abria espaço para mais de uma resposta.

4.3.2 Etapa 2: Entrevista com o coordenador do curso

A questão da abordagem das pessoas com deficiências pelo curso de administração da UFF foi identificada por C3 como algo não existente. De acordo com o entrevistado, este assunto ainda faz parte da realidade da graduação, reconhecendo que “deveria mesmo ter aulas, eu acredito, tanto de ética, negociação, Gestão de Pessoas, que tratassem dos casos das pessoas com as diversas deficiências que as pessoas podem ter”. Apesar do reconhecimento da relevância do tema, o coordenador explica que não há a previsão para inclusão do mesmo no projeto político pedagógico e que acredita que esta realidade também se faz presente nos demais cursos de administração.

As respostas dadas por C3 com relação à formação dada pelo seu curso acaba por embasar a crítica desenvolvida por Tenório (1998) para os cursos de graduação da área, quando afirma que os mesmos são pautados por ideias tecnicistas e voltados apenas para atender às demandas do mercado, tendo em vista que esta e outras questões sociais nem ao menos aparecem no projeto político pedagógico do curso. Além disso, também vão de encontro às sugestões feitas por Martins (1997) de, entre outras medidas, ampliar a participação do alunado nos problemas sociais e também de promover no mesmo uma consciência transformadora.

A segunda parte da entrevista indagou sobre as orientações que o MEC realiza, o que é desconhecido pelo professor, ainda que tal ponto faça parte de diversos itens da avaliação realizada pelo Ministério.

Por fim, ao ser indagado sobre o preparo dos egressos, C3 é enfático ao afirmar que os discentes, se contarem apenas com as experiências e ensinamentos tidos ao longo do curso de graduação cursado, não possuem os conhecimentos necessários para lidar com possíveis desafios no mercado de trabalho.

“Se ele não tem isso por ele mesmo, porque ele teve alguém na família com deficiência, fez algum curso ou teve treinamento ou tem um irmão que estuda isso... Pela formação, pelas disciplinas, ele não vai ter isso.”

O resultado desse cenário é facilmente percebido nos diversos índices que avaliam a (falta de) inserção das pessoas com deficiências no mercado de trabalho, como a pesquisa realizada pelo Ministério do Trabalho e do Emprego (2012), que aponta os míseros 0,7% de postos de trabalho ocupados por profissionais deste perfil. Assim como, as diversas dificuldades que permeiam, não apenas o processo de seleção, em função da falta de apoio da estrutura organizacional (VALDMAN-MIRANDA & CARVALHO, 2014; LARA, ÁVILA & CARVALHO-FREITAS, 2008), assim como na falta de identificação deste grupo como um possível público alvo, interno ou externo, de bens de consumo e serviços (FARIA, CARVALHO & FERREIRA, 2010).

4.3.3 Etapa 3: Entrevistas com professores

A Etapa 3 do terceiro estudo de caso contou com a participação de dois professores da área de Recursos Humanos (P5 e P7) e um docente da área de Marketing (P6). A questão da educação problematizadora foi discutida a partir da concordância dos docentes sobre a adoção de uma aula dialogada, crítica e estruturada com base na interdisciplinaridade. Apesar das respostas serem positivas e semelhantes aos dois primeiros casos estudados, é importante destacar que também existiram relatos sobre a dificuldade de trazer o discente para uma discussão mais profunda em sala, em função do comportamento apático dos mesmos.

“Procuro montar o programa ou a forma de dar aula de forma que o aluno tenha uma participação maior.” (P5 - Docente da área de Recursos Humanos)

“Então acaba ficando um pouco talvez não uma via de mão dupla porque eles talvez não tenham muita experiência... Eles não têm experiência, estão começando a vida. E não tem, talvez as vezes muito, nesse aspecto, a agregar. Então talvez fique mais passivo. Mas eu sempre o procuro.” (P6 – Docente da área de Marketing)

“Porque não dá para a gente discutir a relação “homem-trabalho” ignorando o modo de produção em que eles operam e aí eu preciso

me apoiar nos conceitos da economia, nos conceitos da antropologia, nos conceitos das ciências sociais, da ciência política.” (P7 – Docente da área de Recursos Humanos)

“Eu tenho que ter uma total crítica em relação aos conteúdos. Até porque eu entendo que, no campo da gestão de pessoas, nós temos discursos acadêmicos que são carregados de ideologia e que estão bastante descolados da prática de gestão.” (P7 – Docente da área de Recursos Humanos)

A questão do ensino que busca uma formação crítica e dialógica é relevante tanto por seguir as recomendações feitas por Freire (2014), em que o ensino deve se apresentar como libertador para os alunos, quanto pelas políticas adotadas pelo Ministério da Educação (2016).

Porém, a fala dos Docentes 6 e 7 chamam a atenção. Primeiro, pelo docente acreditar que o aluno pouco tem a acrescentar em função da sua pouca experiência de vida, o que acaba por contradizer os pressupostos da educação dialógica proposta por Freire. E, segundo, pela afirmação de que os discursos acadêmicos são carregados de ideologia, mantendo-se descolados da prática de gestão, que vai ao encontro às afirmações de Tenório (1998) sobre o ensino pragmático da área de Administração e de Gurgel (2003) no que tange ao material didático da área ser voltado apenas para questões instrumentais e não críticas, e que também não abraçam questões que envolvam grupos minoritários (IRIGARAY & LUIZ GUSTAVO, 2014).

A consecução da pesquisa questionou sobre a abordagem da questão feita pelos cursos de Administração, tanto o que está sendo investigado, quanto à percepção que os docentes têm dos demais cursos. De maneira geral, pode-se dizer que os três professores acreditam que o tema não é trabalho nem pelo curso da UFF, nem pelos demais.

As especificidades das respostas ficam por conta da interpretação de cada docente. Conforme consta nos fragmentos acima, a docente 5 afirma que não há uma abordagem e abre uma reflexão sobre a importância de ter a mesma. Já a docente 7, traz exemplos de que a discussão acerca da inclusão de pessoas com deficiências é demandada pelos alunos da

pós-graduação e que os alunos da graduação acabam por ter uma discussão sobre diversidade no sentido mais amplo do termo, sem entrar tanto em questões específicas. Já o docente 6, além de apresentar uma dificuldade em entender o ponto levantado enquanto tema a ser debatido em sala – e não enquanto política a ser implementada para atração e retenção de alunos com este perfil, argumenta que o mesmo não possui muito espaço na sua área de atuação (marketing).

A discussão sobre diversidade, levantada pela entrevistada 7, acompanha o movimento que surgiu a partir da década de 90, quando o tema passou a ser relevante e presente na rotina organizacional (FLEURY, 2000; IRIGARAY & SARAIVA, 2009). Identificá-lo enquanto problema prático, ainda na opinião da autora, é de suma importância para que desigualdades históricas comecem a serem revistas.

Já o posicionamento do docente 6, acaba por alimentar a grande segregação que as pessoas com deficiência sofrem, enquanto consumidores de produtos e serviços (FARIA, CARVALHO & FERREIRA, 2010), tendo em vista que os profissionais da área não percebem tal grupo enquanto potenciais clientes (MANO & SILVA, 2015). A utilização do exemplo da empresa citada pelo professor, também associa a questão como se fosse um favor por parte da organização e tal compreensão é uma das principais formas de discriminar essas pessoas (AMARAL, 2010).

Com relação ao direcionamento por parte de lideranças para que este tema passasse a ser abordado em sala, os três professores foram enfáticos ao negar e ao resgatar um passado em que esta questão também não fez parte. Cabe destacar aqui que esta questão faz parte dos temas transdisciplinares que integram a avaliação dos cursos, correspondendo à uma significativa parcela da nota calculada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2016).

Por fim, o conceito de formação do administrador também foi abordado no que tange ao preparo do mesmo para trabalhar com a questão da inclusão da pessoa com deficiência. Assim como na questão anterior, os três professores também apresentaram a mesma resposta: acreditam que os egressos do curso da UFF não estão preparados para lidar com esta questão enquanto profissionais.

“Vai depender muito da vivência deles, da realidade deles durante os estágios, dos trabalhos que eles executam aí como trainees ou

mesmo como contratados em empresas durante o curso. Porque o curso em si não prepara para isso não.” (P5 – Docente da área de Recursos Humanos)

“O cuidado que se tem é evitar até de comentar certos casos, porque as vezes as pessoas podem ter parentes ou até podem ter pessoas com deficiências em sala de aula, que possam se sentir um pouco melindrados, talvez não gostam de abordar isso. Talvez até os professores evitem em função disso.” (P6 – Docente da área de Marketing)

“Eu acho que não. Diante de tudo o que eu falei, eles não podem estar preparados.” (P7 – Docente da área de Recursos Humanos)

A resposta de P6, sobre um possível receio por parte dos docentes, evidencia o estigma da deficiência, que chega ao ponto de justificar o silêncio acadêmico para a abordagem da questão. A consequência, são os gestores despreparados para lidar com essas pessoas enquanto funcionários, chefes, companheiros de trabalho e consumidores, maximizando, ainda mais, a exclusão dos mesmos (DATASENADO, 2013; VALDMAN-MIRANDA, 2014; FIPE, 2013; LARA, ÁVILA & CARVALHO-FREITAS, 2008; CARVALHO-FREITAS, 2009; FARIA, CARVALHO & FERREIRA, 2010).

4.3.4 Etapa 4: Apresentação dos resultados obtidos com os questionários aplicados para os docentes.

A Etapa 4 da investigação contou com a participação de 15 docentes do curso, dos quais 6 ministram disciplinas de administração geral ou pública, 3 são docentes da área de finanças e 3 da área de produção. Antropologia, Sociologia e Estratégica tiveram apenas 1 respondente para cada. Com relação ao perfil dos respondentes, 66% já lecionam há mais de 10 anos. Assim como nos demais estudos de caso, as etapas 4 e 5 contaram com o

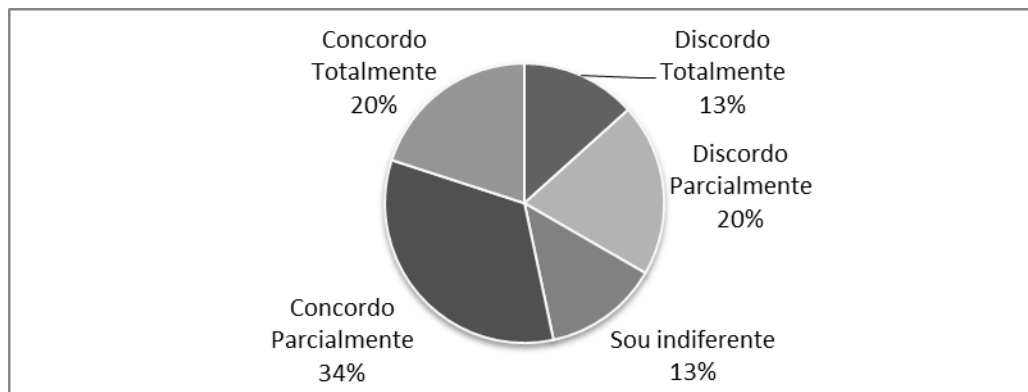
método da escola Likert, em que os participantes atribuem um grau de concordância para as afirmações propostas.

A primeira proposição abordou sobre a condução da aula pautada por temas interdisciplinares e se proporciona uma reflexão crítica no alunado. Todos os professores participantes concordaram com a afirmativa, corroborando com as respostas dadas pelos professores que participaram da etapa 3. O item seguinte também contou com a ampla concordância, com a ressalva de dois docentes que se colocaram como indiferentes para o ponto.

As informações obtidas com os questionários permitem afirmar que 90% dos docentes seguem o modelo de educação problematizadora proposto por Freire (2014) e também as recomendações do MEC (2016). No entanto, apesar de representarem um número pequeno diante do universo, os professores que se apresentaram como indiferentes para a questão do diálogo acabam caindo numa contradição, tendo em vista que, para Freire, a educação dialogada, ou seja, na qual o aluno tem uma participação ativa, é uma condição necessária para que a mesma possa se apresentar como libertadora, fazendo com que os discentes tenham uma maior consciência de mundo.

Nesse sentido, a proposição seguinte questionou os docentes sobre a abordagem de temas sociais. Apesar dos resultados otimistas acima, os docentes se dividiram neste ponto. Cerca de 54% concordou em algum grau com a questão apresentada, enquanto os demais discordaram ou se colocaram como indiferentes.

Gráfico 14: Foram relacionados temas sociais aos tópicos das suas disciplinas (Docentes – UFF)



Fonte: Elaborado com base nos questionários respondidos

Os exemplos dados pelos docentes acabam por provocar dúvidas sobre algumas respostas. O caso mais especial foi de um docente da área de Produção, que apresentou como exemplos de temas sociais o empreendedorismo e a motivação, que não se enquadram nessa proposta. Além do desconhecimento pessoal acerca do assunto, a formação dos alunos, que acabam por não ver determinados conceitos, também é impactada negativamente.

Por outro lado, houve uma defesa de um professor de finanças públicas, para o tratamento da questão da pobreza em sala, o que se revela como uma surpresa para esta pesquisa, que sugeria que tais questões surgissem majoritariamente em disciplinas de caráter mais humano.

A mesma surpresa apareceu na afirmação seguinte, sobre a abordagem da inclusão de pessoas com deficiências pelas disciplinas do curso. Apesar da não surpreendente grande discordância (66%) e de um professor que concordou, porém se contradisse ao acrescentar que nunca deparou “com este tipo de situação desde que leciono na UFF”, os poucos professores que concordaram, por muitas vezes, são de áreas onde este assunto é pouco abordado (FARIA & CARVALHO, 2013).

“A utilização de equipamentos de TI podem impactar a vida e a capacidade de utilização dos mesmos (luminosidade, questões ergonômicas, áudio e etc.” (Respondente 1 14 – Docente de Estratégia).

“Disciplina de Logística com o tema Mobilidade e Acessibilidade Urbana” (Respondente 5 – Docente de Logística).

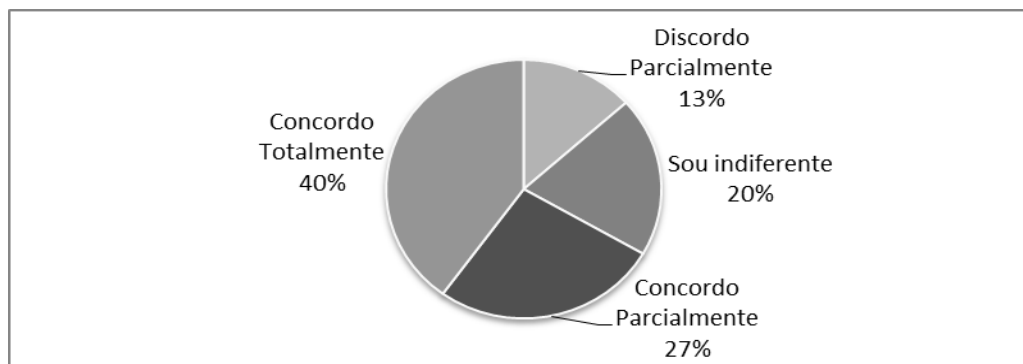
A consequência da pouca abordagem apareceu na afirmação seguinte do questionário, em que a maioria dos docentes afirma que não formam alunos preparados para trabalhar com o tema. Os problemas dessa falta de formação, conforme já foi apontado antes, acaba por se refletir nas dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiências para ingressar e permanecer no ambiente de trabalho, em virtude da desvalorização e do

preconceito encontrado (MTE, 2012; DATASENADO, 2013; VALDMAN-MIRANDA, CUNHA & VIEIRA, 2014; CARVALHO-FREITAS, 2009; SPITZ, 2015; FIPE, 2013). Além da máxima exclusão por consequência da privação dos direitos básicos de todo cidadão, tendo em vista que o Estado, as organizações e a sociedade não se atenta para as questões referentes ao grupo em questão (IBDD, 2008; AMARAL, 2015; TETTE, CARVALHO-FREITAS & OLIVEIRA, 2013).

Apesar de as respostas dadas ao questionamento anterior, todos os professores concordam que suas aulas contribuem para a formação de um bom administrador. A análise das respostas dessa afirmação, ao ser emparelhada com as três anteriores, torna possível compreender que o curso em questão se baseia nos conceitos da gestão estratégica, a que responde às demandas do mercado e não a de gestão social, que responde às demandas trazidas pela sociedade (TENÓRIO, 1998; FISHER, 2006; REIS, 2012)

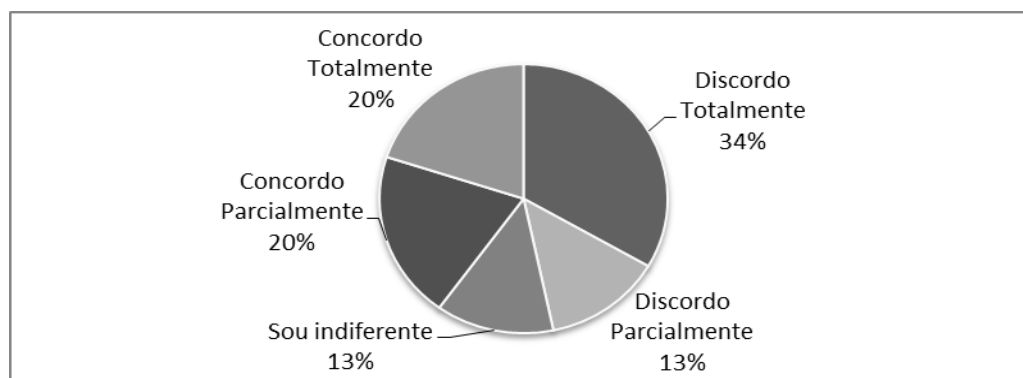
O questionário encerrava com questões referentes às pesquisas e orientações desenvolvidas pelos professores. Cerca de 67% dos docentes concordaram que suas pesquisas envolvem temas sociais, sendo que 40% afirmaram que também pesquisam sobre a inclusão de pessoas com deficiências.

Gráfico 15: Suas pesquisas costumam abordar temas sociais (Docentes - UFF)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos

Gráfico 16: Ao menos algumas das suas pesquisas já abordaram a temática da inclusão de pessoas com deficiências (Docentes - UFF)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos

Os resultados se mostram reveladores por dois motivos. Apesar de não ser um número tão desprezível, pode-se dizer que o tema não é completamente negligenciado pelo curso estudado, tendo em vista que ele é ao menos parcialmente abordado por 40% dos docentes, o que vai de encontro às prerrogativas de Moreira et al (2009). A segunda revelação se dá em função de boa parte dos professores que concordaram com a afirmativa lecionarem disciplinas onde o assunto é pouquíssimo discutido (FARIA & CARVALHO, 2013). Tendo em vista que muitas das pesquisas da área se voltam apenas para responder às demandas empresariais que surgiram após a implementação da lei de cotas, a existência de pesquisas e orientações em outros campos da Administração contribuem para a promoção da inclusão do referido grupo (CAMPOS, VASCONCELLOS & KRUGLIANSKAS, 2013).

4.3.5 Etapa 5: Apresentação dos resultados obtidos com os questionários aplicados para os discentes.

A última etapa do estudo de caso realizado no curso de Administração da UFF (Niterói) teve a participação de 45 alunos concluintes. O perfil dos alunos se apresentou de forma mais homogênea, tendo em vista que, dos 45 respondentes, 25 declararam interesse em atuar enquanto administrador generalista ou público. Alguns alunos declararam uma

preferência por áreas específicas, como recursos humanos, marketing, finanças, comércio exterior, logística e empreendedorismo, respectivamente.

A primeira parte do questionário buscou, além de compreender as áreas de interesse dos alunos, as atividades que eles desenvolveram ao longo da graduação. Cabe ressaltar que as DCN da área compreendem que atividades complementares e de extensão da formação, como o estágio, integram o currículo do aluno e contribuem significativamente para a formação do mesmo (2005). Foi possível perceber um maior destaque para atividades como estágio e eventos acadêmicos, o que é coerente com o projeto político pedagógico do curso que determina que sejam cumpridas horas obrigatórias nessas práticas.

O perfil dos alunos segue a tendência dos demais estudos de caso realizados. Uma maioria absoluta de alunos fez estágio e participou de atividades complementares, em respeito às horas demandadas pelo projeto político pedagógico. Nas demais opções, os alunos se dividem quase que uniformemente, com exceção da empresa júnior, que atraiu um maior número de discentes.

**Tabela 5: Atividades extracurriculares desenvolvidas ao longo da graduação
(Discentes – UFF)**

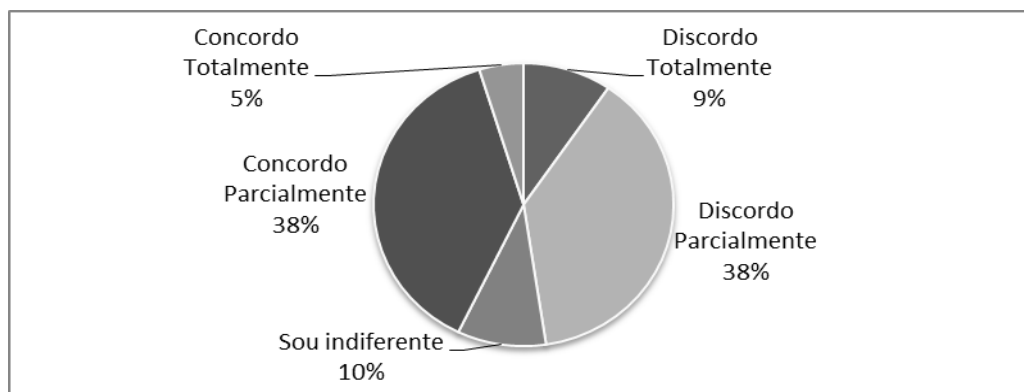
Movimento estudantil (Centro/Diretório acadêmico, DCE, Atlética e etc.)	4,55%
Empresa Jr.	20,45%
Iniciação Científica / Grupo de pesquisa	11,36%
Estágio Remunerado	75,00%
Monitoria / Tutoria	6,82%
Intercâmbio (acadêmico e profissional)	11,36%
AIESEC	0,00%
Eventos acadêmicos diversos (palestras, conferências, entre outros)	52,27%
Outro (especifique)	13,64%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários respondidos

A primeira afirmação colocada, já dentro da metodologia da escala Likert, sobre uma formação interdisciplinar e crítica, apresentou um resultado distinto à verificação realizada junto aos docentes do curso, tendo em vista que apenas 62% concordaram com o enunciado. A grande diferença, no entanto, ficou a cargo da segunda declaração, sobre a

aula ser dialogada. Enquanto 87% dos docentes concordaram com a mesma, 47% dos alunos discordam da afirmação.

Gráfico 17: As aulas do curso foram estruturadas com base no amplo diálogo entre discentes e docentes (Discentes - UFF)



Fonte: Elaborado pela autora

A discrepância de resultados revela que, ainda que na opinião dos docentes esse diálogo seja realizado, na prática, o mesmo não chega até boa parte dos alunos. No mesmo sentido, temos que muitos discentes também não são levados a assumir um posicionamento mais crítico com relação aos assuntos trabalhados em sala. Tais considerações, que vão de encontro às propostas de Freire (2014), desvelam um ensino pouco problematizador e libertador.

As duas questões seguintes também apresentaram incongruências, na comparação com os resultados obtidos com os questionários dos professores. Enquanto a maioria dos docentes afirmou que aborda temas sociais em sala, apenas 26% dos alunos compactuaram com a resposta anterior. No espaço aberto para livre colocação de exemplos sobre os pontos trabalhados, os participantes apontam que houveram discussões relacionadas à raça, gênero, sexualidade e desigualdade social.

“Diferenças sociais e econômicas, exploração do trabalho, sofrimento no trabalho, racismo organizacional, machismo organizacional, exclusão do mercado do trabalho e as suas

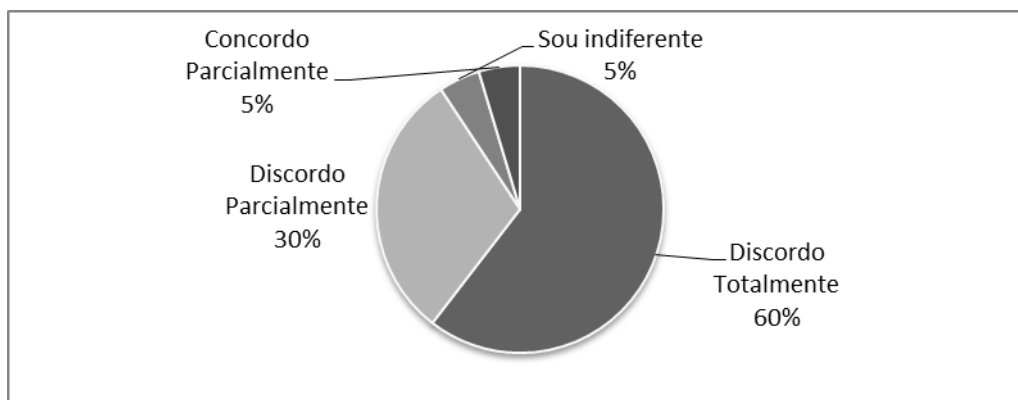
relações como a crescente violência e criminalidade, trabalho informal, trabalho escravo e análogo.”

“Inclusão de pessoas homossexuais, negro e outros no mercado de trabalho”

“Assédio, Desigualdade Social e Políticas de Inclusão”

Já a afirmação sobre a abordagem da questão de inclusão de pessoas com deficiências pelos docentes do curso, 90% dos discentes discordam da mesma. Ao serem convidados a dar exemplos, as contribuições apenas abordam que isso foi abordado pouquíssimo ao longo do curso e que ficou circunscrito às disciplinas de recursos humanos.

Gráfico 18: A questão da inclusão de pessoas com deficiências foi relacionada ao conteúdo das suas disciplinas (Discentes – UFF)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos

A disparidade entre os resultados obtidos deixa espaço para algumas observações. A primeira delas é que, pela ótica discente, o assunto apenas é abordado por professores de recursos humanos, o que acompanha às teorias já expostas neste trabalho (FARIA & CARVALHO, 2013; CAMPOS, VASCONCELLOS & KRUGLIANSKAS, 2013). Além disso, a abordagem de outras questões sociais, percebida por apenas um quarto dos discentes, não se faz valor no campo da Administração, que é fecundo para tal discussão (TEIXEIRA, SILVA & MAFRA, 2011). É possível também perceber que a questão da

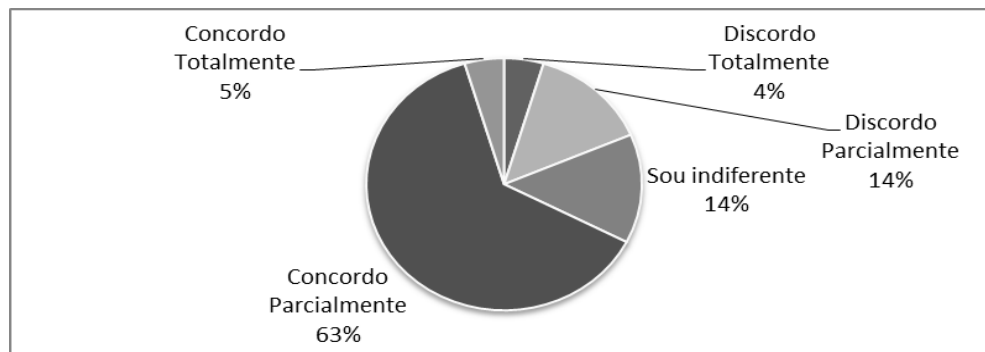
inclusão de pessoas com deficiências tem ainda menos espaço na formação dos alunos, em comparação com outros temas sociais, o que acaba por corroborar ainda mais com o silêncio acadêmico da área (MOREIRA et al, 2009).

A pouca abordagem da questão é refletida na falta de segurança dos alunos para trabalhar com o tema, de acordo com 63% dos alunos. Outro dado revelador é que 16% dos alunos se colocaram indiferentes para essa situação, revelando uma passividade frente a um assunto tão delicado e que impacta a vida de tantas pessoas (OMS, 2011; IBGE, 2010; IBDD, 2006; SASSAKI, 2003; CARVALHO-FREITAS, 2009).

Em resposta, na afirmação subseqüente, 90% dos alunos afirmam que consideram este tema relevante para a formação do administrador, indo ao encontro de diversos autores que relacionam o tema às funções organizacionais e defendem um maior envolvimento por parte das instituições (RIBEIRO & CARNEIRO, 2009; VALDMAN-MIRANDA & CARVALHO, 2014; REIS & SILVA, 2012; FARIA, CARVALHO & FERREIRA, 2010; MANO & SILVA, 2015; FARIA, CASOTTI & CARVALHO, 2015).

A última afirmação proposta obteve resultados coerentes com as questões anteriores. Ao serem questionados sobre a formação dos mesmos, ou seja, se eles se viam preparados para o mercado de trabalho, 63% concordaram em parte. Apenas 5% dos alunos concordaram totalmente com a afirmação. A segurança parcial dos alunos, que pode ter as mais diversas causas, também evidencia a carência que os mesmos sentem da abordagem de um tema considerado relevante pela maioria absoluta dos alunos.

Gráfico 19: Considero que estou bem preparado para atuar como profissional da área (Discentes – UFF)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos resultados obtidos

A etapa de investigação conclui indagando onde os alunos puderam estudar ou pesquisar sobre o assunto, com exceção das disciplinas do curso. Cerca de 60% afirmou que nunca estudou ou pesquisou sobre a questão, seguidos de 22% que afirmaram ter tido contato com o tema durante o estágio. Apenas 10% dos alunos participaram de algum evento acadêmico que trouxesse esse tema, enquanto 8% apresentou outras situações, como trabalhos voluntários e interesse pessoal, por ter familiares que se enquadram dentro do grupo.

As respostas dadas nessa última questão refletem que as pesquisas e orientações realizadas pelos professores do curso não tiveram qualquer impacto para as duas últimas turmas de formandos. Também é interessante destacar o papel positivo do estágio e das atividades extracurriculares, que são componentes curriculares regulados pelas DCN (2005), e reforçam que a formação não se dá apenas dentro do âmbito da sala de aula.

4.4. Resumo dos resultados da pesquisa

Quadro 7: Resumo dos resultados da pesquisa

Conceito chave	UFRJ	UERJ	UFF
Pessoas com Deficiências	Na UFRJ, a Pessoa com Deficiência é vista como um "sujeito oculto", segundo as palavras da própria coordenadora. Os alunos não estão preparados para trabalhar com este tema. Por outro lado, destaca-se que outros temas sociais são trabalhados pelo curso.	Apesar da adoção de cotas, a questão é vista por muitos como adequações arquitetônicas e não como tema social. Existe o conhecimento sobre a importância da questão, porém esta não é trabalhada junto aos discentes.	A temática é bastante desconhecida, tanto por docentes quanto por discentes. Com exceção de algumas ações pontuais, existentes a partir de interesses individuais dos alunos, este tema não é abordado ao longo da graduação.

Formação do Administrador	Os egressos da UFRJ participaram de um grande número de atividades complementares (incluindo estágio supervisionado). Outro ponto interessante a ser destacado é que quase metade dos alunos se colocou de maneira crítica ao ensino, afirmando que não se sentem preparados para os desafios do mercado de trabalho.	Os alunos da UERJ se mostraram indiferentes ao serem questionados sobre a percepção que os mesmos têm sobre a qualidade do ensino. Além disso, destaca-se que os discentes participaram de diversas atividades ao longo da graduação.	A diversidade de atividades também se fez presente na formação dos alunos da UFF. No entanto, corroborando com os demais casos estudados, uma minoria de discentes da UFF afirmou que o ensino obtido na instituição é completamente satisfatório.
Educação Problematicadora	A educação problematizadora, que se realiza através de um ensino dialogado e crítico é percebida por menos da metade dos alunos (aproximadamente). Por outro lado, destaca-se a apatia dos alunos, que muitas vezes esperam por um ensino mais técnico.	Assim como na UFRJ, menos da metade dos discentes da UERJ concordam que as aulas foram estruturadas com base no diálogo e ajudaram a promover uma reflexão crítica. Também se destaca a apatia dos discentes.	Pouco mais da metade dos alunos da UFF concordam que o ensino da instituição foi estruturado com base no diálogo entre docentes e discentes e proporcionaram uma visão crítica. No entanto, também foi identificada a falta de interesse dos discentes nas atividades propostas em sala.

Fonte: Elaborado pela autora.

5. CONCLUSÃO

A presente dissertação teve por objetivo compreender como as escolas de administração do grande Rio formam gestores preparados para tornar o mercado de trabalho mais inclusivo para as pessoas com deficiências. Através da revisão bibliográfica realizada e dos três estudos de caso estudados, é possível afirmar que o tema ainda é demasiadamente silenciado dentro do âmbito acadêmico, o que contribui para a exclusão social do grupo estudado. Os conceitos chaves “pessoas com deficiências”, “formação do administrador” e “educação problematizadora”, que foram discutidos ao longo de todo o texto, foram usados como base para a análise realizada.

A questão das pessoas com deficiências foi apresentada sob a perspectiva histórica, trazendo as dificuldades que permearam a memória do grupo em questão. Foi possível constatar que a estigmatização sofrida foi amplamente ignorada durante décadas, passando a ser pauta de discussão apenas no final do século XX. Os reflexos dessa prática podem ser percebidos nos desastrosos números apresentados pelo Ministério do Trabalho e do Emprego sobre a inclusão de profissionais com deficiências no mercado de trabalho. A dificuldade de se fazer cumprir as leis que amparam tais pessoas e a ausência de políticas públicas e privadas que visem a garantia dos seus direitos básicos também corroboram com o cenário discutido.

A formação do administrador também foi apresentada sob uma perspectiva histórica, ainda que seja um curso relativamente novo, datado do meado do século XX. Foram ressaltadas algumas lacunas nas Diretrizes Nacionais que orientam os cursos de graduação e se refletem num perfil mais inflexível do profissional da área. Justifica-se que esta inflexibilidade é em decorrência de uma formação voltada para resultados, que pouco se volta para questões sociais.

Uma possível alternativa para as considerações acima é a educação problematizadora. A proposta feita por Paulo Freire toma por base o amplo diálogo entre docentes e discentes para que, através deste, os alunos pudessem ter uma formação crítica. Segundo o educador, este é o caminho para uma formação libertadora, na qual os alunos deixam de assumir o papel passivo e passam a ser agentes de transformação.

O que foi percebido nos estudos de caso, no entanto, foi o oposto. De forma geral, é possível perceber que os três cursos de graduação em administração estudados (UFRJ, UERJ e UFF) possuem características bastante comuns. Pode-se dizer que ficou bastante claro que não existe um diálogo eficaz entre alunos e professores, tendo em vista que muitos alunos não percebem a existência do mesmo e muitos professores questionam o perfil mais apático dos estudantes. A incongruência entre a percepção docente e a percepção discente também se fez presente na questão da adoção de temas interdisciplinares e críticos. Ainda que professores e coordenadores afirmam que tais discussões estejam presentes no curso, muitos discentes as percebem apenas como ações isoladas e não como uma diretriz geral dos cursos investigados.

A formação dos alunos, apesar de majoritariamente ser considerada de qualidade por professores e alunos, evidencia que se trata de um ensino predominantemente técnico e com pouco espaço para discussões que envolvam o interesse da sociedade. Ao serem questionados sobre os temas sociais trabalhados ao longo do curso, foram apresentadas poucas ações por parte dos professores, em geral circulando por temas considerados mais atuais, tais como questões de gênero, raça e sexualidade. Ainda assim, docentes e discentes, em sua maioria, afirmaram que são iniciativas singulares e vinculadas à poucas disciplinas, em geral relacionadas ao interesse particular do professor pesquisador. É possível também dizer que esta pouca e direcionada abordagem é vista com naturalidade por ambos atores sociais. Percebe-se que o poder transformador da universidade e a responsabilidade que a instituição pública tem perante a comunidade se perdem em cursos técnicos, voltados para gerar soluções para problemas já conhecidos.

A despeito do reconhecimento acerca da falta de inclusão das pessoas com deficiências, questão essa avaliada como importante pela massiva maioria dos alunos, a mesma não ganha qualquer destaque. A pesquisa evidenciou que a questão é muitas vezes vista apenas como um problema de gestão de acessibilidade e não como um tema que precisa ser amplamente discutido com toda a comunidade acadêmica. Os estudos de caso revelaram, também, não apenas o desconhecimento e a falta de espaço que o tema tem dentro do âmbito acadêmico: houve uma surpresa por parte de alguns docentes sobre a pesquisa e questão. Entre diversas justificativas espatafúrdias, dúvidas e respostas equivocadas, percebe-se que o tema não é trabalhado pela falta de conhecimento sobre a

questão e que, ainda assim, não existe qualquer iniciativa para mudar este cenário – mesmo pelos docentes das áreas que tem uma maior aproximação com a temática, como Marketing e Recursos Humanos. Outro ponto importante para destacar é que, do lado dos alunos, o interesse sobre o assunto também é pequeno. Acha-se interessante, porém muitos outros temas são privilegiados em comparação à questão apresentada. Tem-se, portanto, que a estigmatização da pessoa com deficiência é propagada dentro das universidades públicas estudadas através da indiferença que se tem com a questão.

A investigação também verificou que os egressos dos cursos investigados não estão preparados para trabalhar por uma mudança do cenário de (falta de) contratação de profissionais com deficiências, pela garantia de produtos e serviços voltados para as diversas necessidades desse público e, principalmente, pela defesa da cidadania usurpada dessas pessoas. À luz do que foi exposto, pode-se afirmar que a formação em administração é predominantemente tecnológica e ainda está demasiadamente distante do ideal de formação transversal preconizado pelo Ministério da Educação.

A presente pesquisa, além de responder ao problema proposto, também teve por finalidade ampliar o debate sobre a questão. Diretamente, a pesquisa dialogou e propôs uma reflexão aos mais de 200 participantes, entre discentes e docentes. Além disso, possibilitou aos gestores dos cursos investigados uma avaliação sobre o trabalho desta temática, podendo impactar futuras ações administrativas e pedagógicas. Por fim, a dissertação também concretizou o seu propósito em apresentar e contextualizar a teoria de Paulo Freire, pouco trabalhada na área da administração e, de certo modo, pouco valorizada pelos pesquisadores brasileiros.

Por fim, esta dissertação abre espaço para novos trabalhos na área, que investiguem a perspectiva sobre o ponto de vista das universidades particulares, a fim de verificar se a avaliação do Ministério da Educação realmente impulsiona uma abordagem do tema. Outra linha de pesquisa interessante para ser seguida é a investigação sob a ótica dos cursos de pós-graduação, tanto as *lato senso*, que acompanham as demandas do mercado, quanto as *stricto sensu*, que apresentam uma natureza mais crítica.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, M. T. D. Sem limite: a inclusão de portadores de deficiência no mercado de trabalho. In: IBDD *Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença*. Rio de Janeiro: IBDD, 2006.

AMARAL, T. C. *Deficiência e Democracia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 1992.

AMARAL, T. C. *O Estatuto não deveria ser sancionado*. O Globo, 1 de julho de 2015.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*. Marília, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

BELTRÃO, D.; BRUNSTTEIN, J. Reconhecimento e construção da competência da pessoa com deficiência na organização em debate. *Revista de Administração*, 2012.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, 2008.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. *Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses dessas pessoas, disciplina a atuação do MP, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

_____. *Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991.

_____. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

_____. *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). Brasília, 2015.

_____. *Mensagem nº 246, de 6 de julho de 2015*. Brasília, 2015.

BORGES, A. C. V.; OLIVEIRA, Carlyle Tadeu Falcão; OSIAS, Claudio; REZENDE, Cristiane; KNOPP, Glauco; CASTRO, R. M. F.; VERAS, Thaisa. Ensino e Pesquisa em Administração e Gestão Social: uma experiência de interação academia-sociedade. In: Airton Cardoso Cançado; Jeová Torres Silva Júnior; Paula Chies Schommer; Ariádne Scalfoni Rigo. (Org.). *Os Desafios da Formação em Gestão Social*. 1aed. Palmas-TO: Provisão, 2008, v. 2, p. 11-445.

CAMPOS, J., VASCONCELLOS, E., & KRUGLIANSKAS, G. Incluindo pessoas com deficiência na empresa: estudo de caso de uma multinacional brasileira. *Revista de Administração*, 48(3), 560–573, 2013.

CANÇADO, A. C.; TENÓRIO F. G.; PEREIRA, J. R. Gestão social: reflexões teóricas e conceituais. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 681-703, 2011.

CARVALHO-FREITAS, M. N. D. Inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência: um estudo de caso. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, 13, n. n.1, jun. 2009.

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 4, 1999.

CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 4*, de 13 de julho de 2005. Brasília, 2005.

CONDÉ, R. A. D. ; QUINTAL, R. S. ; CARMO FILHO, V M ; GOMES, J S . O Perfil e a Metodologia de Ensino dos Professores dos Programas de Pós-Graduação em Administração e Contabilidade no Brasil. In: *XVIII Congresso Brasileiro de Custos, 2011*, Rio de Janeiro. XVIII CBC, 2011.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. *Métodos de Pesquisa em Administração*. 10ª. ed. Bookman, 2011.

DATASENADO. Pesquisas 2013 - *Condições de vida das pessoas com deficiências no Brasil*. Senado.gov.br, 05 Dezembro 2013. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/datasenado/release_pesquisa.asp?p=56>. Acessado em 05/03/2014.

DUARTE, C.; COHEN, R. *Acessibilidade para Todos: uma cartilha de orientação*. Rio de Janeiro: ALERJ, 2004.

FARIA, M. D. D. *Pessoas com Deficiência Visual e Consumo em Restaurantes: um estudo utilizando análise conjunta*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica - Rio de Janeiro, 2010.

_____.; CARVALHO,. Diretrizes para pesquisas com foco em pessoas com deficiência: um estudo bibliométrico em administração. *Ciências Administrativas*, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 35-68, jan-jun 2013.

_____.; FERREIRA, D. ; CARVALHO, J. . O Portador de Deficiência como Consumidor de Serviços de Lazer Extradoméstico. *Turismo: Visão e Ação (Online)*, v. 12, p. 184-203, 2010.

_____.; CASOTTI, L.; CARVALHO, J. A Perspectiva Transformativa na Análise de Significados de Produtos de Tecnologia Assistiva. *Revista Economia & Gestão*, v. 15, p. 172-203, 2015.

_____.; SIQUEIRA, R.; CARVALHO, J. Diversidade no varejo: impactos de acessibilidade e inclusão na intenção de compra. *REMark - Revista Brasileira de Marketing*, p. 231-259, 2013.

_____.; SILVA, J. F. Composto Para Restaurantes: Atendendo Consumidores Com Deficiência Visual. *FACES Journal*. Belo Horizonte, 2011.

FERNANDES, Adriana Lopes; SILVA, S. M. Recrutamento e Seleção do Profissional Portador de Deficiência nas Organizações: integração ou inclusão. *FACEF Pesquisa*, v. 11, p. 186-206, 2008.

FIPE. FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. Acompanhamento do mercado de trabalho das Pessoas com Deficiência. *MODEM - Monitoramento da Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho*. São Paulo, 10 mai 2013. Disponível em: <<http://projeto.fipec.org.br/modem/AcompanhamentoDoMercado.aspx>>. Acessado em 11/10/2014.

FISCHER, T. et al. (2006). Perfis visíveis na gestão social do desenvolvimento. *Revista de administração pública*. Set/out. Rio de Janeiro: RAP, p.789-808.

FLEURY, M. T. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. *Revista de Administração de Empresas*, p. 18-25, 2000.

FORNER, R. *Paulo Freire e Educação Matemática: Reflexos sobre a Formação do Professor*. Dissertação de Mestrado. Pontífica Universidade Católica – Campinas, 2005.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. *Educação: o sonho possível*. In: Brandão C. R. O educador: vida e morte. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

_____. *Pedagogia de la autonomia – saberes necesarios à practica educativa*. 11ª Ed. D.F. Mexico: Siglo XXI editores, 2006.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 54ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, G.; MAIA, G. A inclusão das pessoas com deficiência e/ou limitação funcional no mercado de trabalho brasileiro em 2000 e 2010 – Panorama e mudanças em uma década. In: *XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Águas de Lindóia, SP, Brasil, 19 a 23 novembro 2012*.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. *Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Mathias Lambert. 4ª. ed. Sabotagem, 2004.

GUGEL, M. A. *A inserção da pessoa com deficiência no Mercado de Trabalho - Papel do Ministério Público do Trabalho*. Seminário Internacional Pessoa Portadora de Deficiência. São Paulo, 2001.

GURGEL, C. *A gerência do pensamento: Gestão contemporânea e Consciência Neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2003.

HANASHIRO, D. et al. Medindo Inclusão no Ambiente Organizacional: Uma Visão “Emic” da Escala de Comportamento Inclusivo. *XXXV Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro, 2011.

IBDD. INSTITUTO BRASILEIRO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS. *Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença*. Rio de Janeiro: IBDD, 2008.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010*, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em: 10 maio 2015.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. *Contas Regionais do Brasil - 2012*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília, p. 55. 2014.

IGLESIAS, V.; CARVALHO-FREITAS, M.; SUZANO, J. Estereótipos e preconceito em relação às pessoas com deficiência: a perspectiva dos gestores. In: *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*. Rio de Janeiro, 2013.

IRIGARAY, H. A. R.; QUEIROZ, M. L. G. Diversidade da Força de Trabalho: O Que Temos Ensinado Nossos Alunos? *XXXVIII Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro, 2014.

JANISSEK, J.; SANTOS, E. C.; LOBO, A. S.; MELO, L. C.; CERQUEIRA, A. Concepções de Universidade no Brasil: Uma análise a partir da missão das universidades públicas federais brasileiras e dos modelos de universidade. In: *Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas 13.*, 2013. Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2013.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 25ª edição. Editora brasiliense, 1981.

LARA, G. B.; ÁVILA, M. R. D. C.; CARVALHO-FREITAS, M. N. D. A questão cognitiva e afetiva na inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Psicologia em Pesquisa*, 2008.

LEITE, P. V.; LORENTZ, C. N. Inclusão de pessoas com Síndrome de Down no mercado de trabalho. *Inclusão Social*, Brasília, 2011..

LIMA, M. P. D. et al. O Sentido do Trabalho para Pessoas com Deficiência. *Revista de Administração Mackenzie - RAM*, São Paulo, 14, n. N.2, mar/abr 2013.

- LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. 14^a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MAIA, L. ; CAMINO, C. ; CAMINO, Leoncio . Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho: Uma Análise do Preconceito a partir das Concepções de Profissionais de Recursos Humanos. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 6, p. 78-91, 2011.
- MALHOTRA, N.K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001
- MANO, R.; SILVA J. Eu também sou consumidor: pessoas com deficiência física no varejo hipermercadista da cidade de João Pessoa/PB. In: SEMEAD, 2015.
- MARRONI, Carlos Henrique; PANOSSO, Alceu; ASSOLARI, Lilian Moreira de Alvarenga; FACCI, Nilton . A interdisciplinaridade como proposta de solução aos problemas causados pela fragmentação do conhecimento. In: *XVIII Semana do Contador de Maringá*, 2006, Maringá, 2006.
- MARTINS, P. E. M. . Repensando a Formação do Administrador Brasileiro. *Archetypon*, Rio de Janeiro, v. 5, n.15, p. 11-30, 1997.
- MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Conceito ENADE 2012*. ENADE 2012, Brasília, 2013. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?newwindow=1&q=mec+enade+resultado+2012&oq=mec+enade+resultado&gs_l=serp.1.1.0i22i3015.75909.80094.0.81345.24.17.1.0.0.1.374.22.59.2-2j5.7.0.0.1c.1.64.serp.19.5.1639.mvg90016L3I#](https://www.google.com.br/search?newwindow=1&q=mec+enade+resultado+2012&oq=mec+enade+resultado&gs_l=serp.1.1.0i22i3015.75909.80094.0.81345.24.17.1.0.0.1.374.22.59.2-2j5.7.0.0.1c.1.64.serp.19.5.1639.mvg90016L3I#>)>. Acesso em: 09 maio 2015.
- MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância. Brasília, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf. Acessado em: 01 de maio de 2016.
- MOREIRA, L. et al. O Trabalho para os Portadores de Necessidades Especiais: Um Caminhar pela Diversidade através dos Conceitos de Poder, Minoria e Deficiência. *II Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*. Curitiba, 2009.
- MTE. MINISTÉRIO DO TRABALHO E DO EMPREGO. *A Inclusão das Pessoas com Deficiência*. MTE - SIT. Brasília, p. 100, 2007.
- MTE. MINISTÉRIO DO TRABALHO E DO EMPREGO. *Características do emprego formal segundo a Relação Anual de Informações Sociais – 2011*. Brasília, 2012.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? *RAE*, v. 3, n. 2, 2003.
- OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção 159 - Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes*. 69^a reunião da Conferência Internacional do Trabalho. Genebra, 1983.

OLIVEIRA, J. S.; SILVA, A. C. S. Caracterização do deficiente físico em peças publicitárias. *Pensamento Plural*. São João da Boa Vista, v.2, n.2, 2008.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Relatório Mundial da Saúde 2008: Cuidados de Saúde Primários - Agora mais que nunca. Genebra: OMS, 2008.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro, 2009.

PAES DE PAULA, A. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. *RAE*, v. 46, 2006.

PRESTES MOTTA, F. C. A questão da formação do administrador. *RAE*, Rio de Janeiro, 1983.

REIS NETO, S. S. Uma Contribuição Educacional ao Curso de Graduação em Administração: Formação do Perfil Gerencial para o Século XXI. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

REIS, M. C. A gestão social e a inclusão produtiva: limites e possibilidades da ação do Fórum Pró-Trabalho das Pessoas com Deficiência e Reabilitadas. Dissertação de mestrado. Centro Universitário UMA. Minas Gerais, 2012.

RIBEIRO, M. A.; CARNEIRO, R. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Organizações & Sociedade*, 2009.

SARAVIA, L. A. S.; IRIGARAY, H. A. D. R. Políticas de diversidade nas organizações: uma questão de discurso? *Revista de Administração de Empresas*. Rio de Janeiro, 2009.

SASSAKI, R. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. *Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo, 2003.

SERRANO, C.; BRUNSTEIN, J. Relações de trabalho, percepção da deficiência e o desenvolvimento profissional do tetraplégico em uma organização pública: em busca do significado da inclusão. *Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*. Natal, 2007.

SEVERINO, A. J. Fundamentos éticos-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. 2ª. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. p. 320.

SILVA, E. Educação como prática da liberdade (resenha). *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, 2000.

SILVA, G. Q. C.; NICOLINI, A. M. O ensino de administração e contabilidade visto dos EnANPADS. *Revista Intersaberes*, vol.9, n. especial, p.408-425, 2014.

SPITZ, C. *Vagas Fechadas às pessoas com deficiência*. O Globo, 1 de fevereiro de 2015.

TANAKA, E.; MANZINI, E. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2005.

TEIXEIRA, M. P. D. R.; SILVA, I. C. D.; MAFRA, F. L. N. Reflexões sobre a formação do administrador: Uma abordagem a partir da inserção das questões sociais nos conteúdos disciplinares. *Revista Symposium*, Lavras, v. 9, n. 1, p. 5-22, jan./jun. 2011.

TEIXEIRA, M. Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil. *Dissertação de mestrado*. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. 132p. 2010.

TENÓRIO, F. G. Gestão social: uma perspectiva conceitual. *Revista de Administração Pública*, v.32, n.5, set/out, 1998, p.7-23.

TETTE, R.; CARVALHO-FREITAS, M.; OLIVEIRA, M. Deficiência e trabalho: relações entre significado do trabalho e percepção de suporte organizacional. *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração*. Rio de Janeiro, 2013.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 545-554, 2008.

TOLFO, S. D.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicologia & Sociedade*, 2007.

TONIOLO, J. M. S. A.; HEINZ, C. I. Diálogo e afetividade nas práticas educativas: alguns olhares docentes. *14ª Jornada Nacional de Educação: a educação na sociedade dos meios virtuais*, Santa Maria, 2008.

TRAGTENBERG, M. A delinquência acadêmica. *Ponto-e-vírgula*, v. 5, p. 1-8, 2009.

VALDMAN-MIRANDA, A. ; CUNHA, A. C. ; VIEIRA, F. O. *A percepção das pessoas com deficiências sobre as leis de inclusão das políticas públicas brasileiras: uma análise a partir da psicodinâmica do trabalho*. In: Pujol, A ; Gutierrez, M.. (Org.). Trabajo y Subjetividad. Indagaciones Clínicas. 1ed.Córdoba, 2015.

VALDMAN-MIRANDA, A.; CARVALHO, J. Pessoas com Deficiências, Inclusão Profissional e Ações Afirmativas: um Estudo no Setor de Óleo e Gás do Rio de Janeiro. *XXXVIII EnANPAD*. Rio de Janeiro, 2014.

VASCONCELOS, F. D. O trabalhador com deficiência e as práticas de inclusão no mercado de trabalho de Salvador, Bahia.. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v. 35, p. 41-52, 2010.

VERGARA, S. C. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. São Paulo: *Atlas*, v. 14, 1998.

VIEIRA, M. M. F. *Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração*. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN D. M. org. *Pesquisa qualitativa em administração- 2ª edição*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

YIN, R. K. *Estudo de caso – planejamento e método*. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman Companhia Ed., 2010.