

Artigo – Seção Estado, Organizações e Sociedade

Educação problematizadora e políticas inclusivas: uma avaliação sobre a formação em Administração das Universidades fluminenses

Analice Valdman de Miranda

Universidade Federal Fluminense

Carlyle Tadeu Falcão de Oliveira

Universidade Federal Fluminense

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. O presente artigo tem por objetivo verificar junto às escolas públicas de Administração da região metropolitana do Rio de Janeiro como estas procuram formar seus alunos para atuarem enquanto gestores inclusivos. A consecução da investigação se deu por meio da metodologia de estudo de múltiplos casos – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas e questionários, que foram analisados à luz dos conceitos sobre inclusão de pessoas com deficiências, formação em Administração e Educação problematizadora. 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.

Palavras-chave: Inclusão de pessoas com deficiências, ensino em Administração e educação problematizadora.

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 paper aims to investigate how the business schools of Rio de Janeiro metropolitan area educate future managers to work for the social inclusion of people with disabilities. The investigation was carried out based on a multiple-cases study methodology - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro and Universidade Federal Fluminense, whose data were collected through interviews and questionnaires, which were analyzed in the light of the concepts of inclusion of people with disabilities, teaching in administration and problematizing education. 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.

Keywords: Inclusion of people with disabilities, teaching in administration and problematizing education.

1. Introdução

A discussão acerca dos direitos de grupos tidos como minoritários teve o seu marco histórico com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948. Consonante com a temática central do presente trabalho – inclusão de Pessoas com Deficiência

(PcD) – ressalta-se os artigos I, II, III e XXIII, que abordam sobre os direitos básicos de cidadania: liberdade, igualdade, vida e trabalho, com condições e remuneração justas (ONU, 2009). A especificação para o referido grupo surgiu em 2006, na comemoração do 58º aniversário da DUDH, no ano de 2006, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, ratificada pelo governo brasileiro em 2008.

No âmbito do trabalho, a Convenção 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), datada de junho de 1983 e que dispõe sobre a reabilitação profissional e emprego, foi considerada o marco na luta pela garantia dos direitos das PcD. A proposta em questão pressupunha que os países membros passassem a “considerar que a finalidade da reabilitação profissional é a de permitir que a pessoa deficiente obtenha e conserve um emprego”, a fim de promover a reintegração da PcD na sociedade. Do ponto de vista prático, a Convenção 159 destaca-se pelos artigos 2 e 3 da parte II, que estabelecem o compromisso de formular, aplicar e, eventualmente, revisar 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).

No Brasil, o tema ganhou visibilidade a partir da promulgação da Lei nº 7.853 (Brasil, 1989), que tinha por objetivo estabelecer apoio à integração social, além de também estar presente na Constituição Federal (1988). Dois anos mais tarde, em consonância com a Convenção 159 da OIT, foi aprovada a Lei nº 8.213 (Brasil, 1991), popularmente conhecida como Lei de cotas, que se baseia na inclusão e contratação de pessoas com Deficiência no mercado de trabalho. Em 2015, foi discutido e aprovado no congresso federal o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), que busca reafirmar os direitos ainda não consolidados desta parcela da sociedade (Brasil, 2015).

Apesar das medidas de apoio à inclusão no mercado de trabalho, classificadas por Thomas Jr. (1990) como artificiais, transacionais e necessárias no processo de diversificação de mão de obra, a literatura aponta que não houve uma mudança expressiva no cenário global de inclusão, mesmo em países considerados desenvolvidos (Cox-White & Boxall, 2009; Konrad, Moore & Doherty, 2012). A literatura indica que as políticas públicas de amparo ao grupo selecionado ainda são consideradas ineficazes, de modo que o acesso a direitos básicos (transporte, educação, saúde, emprego e lazer) ainda é restrito (Instituto Brasileiro dos Direitos das Pessoas com Deficiências [IBDD], 2008; Pereira, 2007; Carvalho-Freitas & Marques, 2010; Faria, Ferreira & Carvalho, 2010; Konrad et al., 2012; Valdman-Miranda & Carvalho, 2016) e que predomina a falta de preparo por parte das empresas para contratar e manter estes profissionais em seu quadro (Woodhams & Danieli, 2000; Cox-White & Boxall, 2009; Valdman-Miranda, 2016; Valdman-Miranda & Carvalho, 2016). À luz do exposto, o presente estudo tem por objetivo dar continuidade a pesquisa desenvolvida por Irigaray e Queiroz (2014) e verificar junto às escolas de Administração públicas do Rio de Janeiro como estas procuram formar seus alunos para atuarem enquanto gestores inclusivos.

Para além da relevância social já supracitada, este trabalho também se justifica por buscar ajudar a preencher a lacuna da área da Administração no que tange a investigações com foco em PcD (Moreira, Onuma, Borges, Miranda & Cappelle, 2009; Faria & Carvalho, 2013). Ozanne (2011), por sua vez, também defende a realização de mais pesquisas que tenham por objetivo ajudar a concretizar uma mudança de realidade social para minorias. Além disso, o trabalho também busca contribuir para uma maior difusão das práticas metodológicas defendidas por Paulo Freire. 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 predominantemente pela crítica recebida durante o período militar.

2. Referencial Teórico

2.1. Diversidade e inclusão organizacional

A Saraiva e Irigaray (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.

De acordo com Stone & Colella (1990), a mudança na legislação aparece como ponto de partida fundamental para ocasionar transformações nas políticas organizacionais. A título de exemplos comuns, os autores destacam as transformações nos espaços físicos organizacionais para atender aos critérios legais de acessibilidade, a menor propensão de tratar de forma pejorativa os seus funcionários e ao aumento da predisposição em se redesenhar a descrição de cargos e estabelecer medidas que busquem a flexibilidade da jornada de trabalho. Sabe-se, todavia, que muitas são as dificuldades sentidas pelas PcD para ingressarem no mercado de trabalho, que passam por questões políticas, sociais, familiares e organizacionais (Carvalho-Freitas, 2009; Kulkarni & Lengnick-Hall, 2014; Schur, et al., 2014; Valdman-Miranda, 2015; Valdman-Miranda & Carvalho, 2016) e pela falta de conhecimento de muitos gestores sobre a origem da Lei de Cotas (Maia, Camino & Camino, 2011; Valdman-Miranda & Carvalho, 2016).

Tomando por base o modelo de Stone e Colella, Shur et al. (2005) apresentam uma lista de propostas que devem ser seguidas pelas corporações que desejam se tornar inclusivas, das quais destacam-se: (1) um forte compromisso por parte das lideranças, (2) implementar programas de treinamento e desenvolvimento, (3) avaliar o tratamento dado às PcD, (4) combater a criação de estereótipos negativos, (5) flexibilizar e personalizar a atenção conferida à estes funcionários, (6) estimular que funcionários com e sem deficiência convivam juntos e (7) revisar as políticas organizacionais. A concepção de uma organização voltada para atender as demandas das pessoas com deficiência engloba algumas perspectivas que visam romper as barreiras físicas e atitudinais que acompanham o processo (Schur et al, 2014).

Nesse sentido, destaca-se o papel do líder como agente responsável pelo processo de inclusão, visto que é o responsável por implementar políticas e procedimentos que visam potencializar as capacidades dos seus funcionários, ao invés de apenas adotarem uma postura passiva perante o custo da contratação imposto por lei (Salkever et al., 2000; Quaigrain, Winter & Issa., 2014). Lysaght, Fabrigar, Lamour-Trode, Stewart e Frieser (2013) destacam a importância do suporte social, a ser conferido por gestores e profissionais da área de RH, entendido como fundamental para responder as demandas criadas pela situação. Não obstante, Faria, Casotti e Carvalho (2015) ampliam a visão da inclusão organizacional ser mediada apenas pelos profissionais de RH e destacam a relevância das decisões das lideranças de marketing ao levarem em consideração o público das PcD como potenciais consumidores.

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). No âmbito prático, essa discussão não deve ser interpretada como um ato de boa vontade praticado por uma organização supostamente generosa, visto que o direito à inclusão é assegurado pela legislação (Ribeiro & Carneiro, 2009).

2.2. Formação do administrador

A dificuldade supracitada na consecução das práticas de inclusão revela um possível hiato na formação dos líderes organizacionais. Severino (2006) 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. 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.

O autor apresenta o modelo de gestão social (GS), que se coloca de forma antagônica às práticas mercadológicas, reconhecidas no modelo de gestão estratégica. Esse 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. 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 Paulo Freire.

Do ponto de vista burocrático, o ensino em Administração é regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da área. A resolução de nº 04, elaborada em 2005 pelo Conselho Nacional de Educação, 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 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 (2015) 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 Ministério da Educação (2016) nos cursos de graduação apresenta esta demanda. 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.

2.3. Educação Problematicadora 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, p.87).

O pedagogo 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 (Freire, 2014).

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.

Neste sentido, Freire (2006) coloca a importância a adoção de práticas interdisciplinares no ensino, alegando que a ação pedagógica através da mesma permite que a escola seja participativa e forme o sujeito social. Corroborando com o pensamento, Thiesen 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 são enquanto sujeitos sociais. É um modelo que versa em favor da liberdade para os homens, por fazê-lo indivíduo ativo e participativo no mundo

(Freire, 2014). 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 se estabelece como condição existencial (Ibidem).

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” (Ibidem, 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 onde estiverem os oprimidos, “o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa” (Idem, 2014, p.111).

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” (Ibidem, 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 da Pesquisa

A presente pesquisa segue a recomendação de Vieira (2012) e adota múltiplos métodos de pesquisa, visto que tal prática proporciona novos horizontes de compreensão, sendo estes a análise documental e o estudo de múltiplos casos. O estudo de caso é compreendido como uma estratégia de pesquisa focada em compreender a dinâmica presente na sua configuração específica (Eisenhardt, 1989) e é indicada para responder a perguntas sobre o modo ou a causa de um determinado fenômeno (Yin, 2010). Não obstante, de acordo com Gil (2002), a principal vantagem da metodologia supracitada versa sobre a possibilidade de o pesquisador fazer um estudo de grande qualidade científica, visto que se trata de uma análise de diversas evidências em diferentes contextos. O autor ainda explica que, diferente das outras pesquisas, o estudo de caso obrigatoriamente utiliza mais de uma técnica para a coleta de dados.

A consecução da investigação se deu em cinco etapas, para além da revisão bibliográfica: (1) pesquisa documental nos cursos de graduação em Administração selecionados, (2) entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos selecionados, (3) entrevistas com docentes de áreas como Recursos Humanos, Marketing e Estudos Organizacionais, pela maior relação com a temática, (4) aplicação de questionário aos demais docentes, e (5) aplicação de questionário junto ao corpo discente.

A escolha dos cursos de graduação investigados levou em consideração alguns critérios. O recorte no estado do Rio de Janeiro se deu pelo mesmo representar o segundo maior PIB do país (IBGE, 2015) e pelo critério de comodidade dos autores preconizado por Vergara (1998). Foram selecionados, portanto, como objeto de investigação os cursos de graduação em Administração Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF - Niterói).

As entrevistas com os coordenadores dos cursos de graduação investigados (etapa 2) 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 um caminho semelhante, as entrevistas com os professores (etapa 3) 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).

As etapas 4 e 5 foram conduzidas com questionários impressos e digitais, com o objetivo de atrair um maior número de respondentes. Os questionários das etapas 3 e 4 foram elaborados em duas etapas, sendo a primeira a parcial identificação do respondente (instituição, áreas de interesse). Em seguida, foram apresentadas questões com base na escala Likert, com cinco níveis de concordância (Discordo Totalmente, Discordo Parcialmente, sou indiferente, Concordo Parcialmente, Concordo Totalmente).

Ao todo, 206 pessoas colaboraram com a presente pesquisa, sendo 50 professores e 156 alunos concluintes (Quadro 1). Dos 50 docentes, 40 responderam ao questionário proposto e 10 participaram de entrevistas, e correspondem a uma amostra de 70%. 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.

Universidade	Etapa de pesquisa	Universo ¹	Total	Percentual aproximado de participação
UFRJ	Discentes	90	67	74%
	Entrevista com C1	24	3	66%
	Entrevista com P1			
	Entrevista com P2			
	Questionários professores		13	
UERJ	Discentes	96	43	45%
	Entrevista com C2	23	3	65%
	Entrevista com P3			
	Entrevista com P4			
	Questionários professores		12	
UFF	Discentes	90	45	50%
	Entrevista com C3	24	4	80%
	Entrevista com P5			
	Entrevista com P6			
	Entrevista com P7			
	Questionários professores		15	

Ressalta-se, ainda, que esta pesquisa foi 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.

Por fim, com relação ao tratamento e análise dos dados, foi utilizado o método da análise de conteúdo (Bardin, 1977), adotando os conceitos de definição constitutiva (explorados na fundamentação teórica apresentada) e definição operacional (variável que será identificada e medida na realidade) recomendados por (Vieira, 2012). Sendo assim, seleciona-se como conceitos chaves desta pesquisa: (1) Inclusão de pessoas com deficiências, (2) formação em Administração (com foco em temas sociais) e (3) educação problematizadora. 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 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).

4. Apresentação e análise dos resultados

4.1. Conceito-chave 1: inclusão de pessoas com deficiências

O primeiro conceito-chave, inclusão de pessoas com deficiências, de maneira geral, não apresentou um resultado positivo, em consonância com o exposto pela literatura da área (Moreira et. al., 2009; Faria & Carvalho, 2013). Os coordenadores e professores entrevistados foram bastante enfáticos ao afirmarem que o assunto em questão não está presente na realidade do curso.

“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.” (Coordenador(a) - UFRJ).

¹ O universo de alunos com previsão de formatura foi informado pelas secretarias acadêmicas das instituições investigadas.

“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.”(Coordenador(a)- UFF).

“Esses temas são abordados de maneira insuficiente, insatisfatória, pífia, jocosa (...). Eles não são nem tratados, eles são basicamente ignorados” (Docente de Estudos Organizacionais - UFRJ).

“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” (Docente de Estudos Organizacionais – UFRJ).

“Vai depender muito da vivência deles, da realidade deles durante os estágios, dos trabalhos que eles executam (...). Porque o curso em si não prepara para isso não.” (Docente da área de Recursos Humanos - UFF).

O resultado obtido junto aos questionários respondidos pelos docentes não apresentou uma grande surpresa numérica, visto que 62,5% dos respondentes afirmaram não trabalhar com o tema em sala. No entanto, é possível destacar como aspecto positivo a abordagem do tema em disciplinas das áreas de logística e tecnologia da informação, áreas que, a princípio, não costumam tecer tanto interesse pela temática (Faria & Carvalho, 2013).

Ainda sobre a abordagem do assunto em sala, ressalta-se o esforço dos docentes de Recursos Humanos de alguns docentes firmaram que a questão muitas vezes é trabalhada apenas em função de ser uma obrigação legal. Apesar de não ser o ideal, acredita-se que este é um importante passo para a redução do desconhecimento sobre os direitos desta parcela da população (MAIA, CAMINO & CAMINO, 2011). Em contrapartida, 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).

A despeito da falta de espaço do assunto no âmbito acadêmico, 88,38% dos discentes concluintes afirmaram que consideram este tema importante para o mercado de trabalho. No entanto, apenas 37,42% se consideram aptos para trabalhar com o mesmo. A discrepância entre o interesse pela aprendizagem e a percepção da mesma se justifica pela baixa abordagem da questão no curso, visto que apenas 38,1% alunos deram este conteúdo nas disciplinas do curso. A falta de espaço acadêmico e a falta de preparo sentida pelos alunos vai ao encontro da literatura que versa sobre as dificuldades que os líderes encontram na implementação de políticas de inclusão e diversidade organizacionais (Carvalho-Freitas, 2009; Ribeiro & Carneiro, 2009; Kulkarni & Legnick-Hall, 2011; Schur et. al, 2014, Faria, Casotti & Carvalho, 2015 e Valdman-Miranda & Carvalho, 2016).

4.2. Formação em Administração

Partindo do pressuposto exposto por Saraiva e Irigaray (2009) e Irigaray e Queiroz (2014) sobre um interesse crescente das organizações por tópicos relacionados à diversidade, o segundo conceito-chave desta investigação objetivou perceber como se dá a abordagem de temas sociais (sem especificar a questão das PcD, já trabalhada anteriormente) pelos cursos participantes.

Acompanhando a ponderação de Ozanne (2011), 57,5% dos docentes afirmam que buscam trabalhar com temas sociais em suas disciplinas e pesquisas, com destaque para questões que envolvem outros grupos de minorias e sustentabilidade. No entanto, foi possível perceber que tais abordagens são feitas por interesse particular do docente, sem que haja uma forte indicação institucional.

“Informalmente, a gente tem sensibilidades, mas isso é aleatório” (Coordenador(a) – UERJ).

“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” (Docente de Marketing -

UFRJ).

“Talvez fique mais passivo. Mas eu sempre o procuro.” (Docente da área de Marketing - UFF).

Apesar de positivos, os resultados apresentados possuem três problemáticas. Primeiro, reforça a marginalização que a temática das PcD tem na academia (Farias & Carvalho, 2013). Segundo alguns docentes demonstraram um desconhecimento sobre o tema, visto que apresentaram como exemplos de temas sociais trabalhados em sala “motivação” e “liderança”, que não se enquadram dentro da categoria. Terceiro, a percepção dos docentes não foi corroborada pelos alunos, visto que 61,9% discordam sobre haver uma abordagem satisfatória de questões sociais nas diversas disciplinas do curso. É importante notar que, ainda que os docentes abordem de fato essas questões em sala, é possível afirmar que os alunos não absorvem, fazendo com que tenham uma maior dificuldade em trabalhar com o diverso (TENÓRIO, 1998).

A contradição encontrada é coerente com a literatura sobre o ensino em Administração ainda ser predominante tecnicista e voltado para atender aos interesses do mercado (Gurgel, 2003). Cabe ressaltar, no entanto, que as evidências obtidas vão de encontro às propostas de Martins (1997) e Tenório (1998) sobre a importância de se repensar o ensino em Administração e o papel do gestor sob uma perspectiva que abrace as demandas da sociedade.

4.3. Educação Problematicadora

O terceiro conceito avaliado levou em consideração a proposta de Freire (2014) sobre uma educação considerada libertadora, ou seja, um processo educacional pautado pelo diálogo, com ampla participação discente, em que o mesmo é levado a pensar criticamente sobre os mais diversos assuntos. Todos os professores participantes afirmaram que buscam adotar temas interdisciplinares em suas disciplinas como meio de enriquecer a aprendizagem dos discentes inscritos. 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 (conforme os resultados encontrados nos tópicos 4.1 e 4.2), indo de encontro à proposta de Martins (1997) sobre a inserção de discussões éticas, e que promovam uma consciência transformadora.

“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” (Docente de Estudos Organizacionais - UFRJ).

“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”. (Docente da área de Marketing - UERJ).

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

Com relação a adoção da metodologia do diálogo, 92,5% dos respondentes afirmou seguir. Cabe ressaltar que Freire (2014) preconiza que o ensinar precisa ser o oposto da prática denominada pelo pedagogo como bancária – ou seja, quando os professores buscam por depositar seus conhecimentos nos alunos. O caminho, portanto, é a adoção do diálogo, da ampla participação em sala.

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

“As minhas aulas são estruturadas com base no diálogo entre mim e os alunos sim. (...) 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 participação discente, no entanto, apontou para outra direção. De acordo com os estudantes, a adoção da interdisciplinariedade não chega perto da unanimidade apresentada

pelo corpo docente, ficando com uma média de 61,93%. Já com relação aos cursos serem pautados pelo diálogo, apenas 41,29% dos questionários apontaram para este caminho. As justificativas para tal incongruência foi em algumas causas, com destaque por uma possível apatia dos alunos, que não respondem aos estímulos dos professores e a uma dificuldade dos docentes em realmente estabelecer este diálogo. De todo modo, a pesquisa indica que, ainda que haja a vontade e alguns bons exemplos da adoção da pedagogia de Paulo Freire, ainda é preciso avançar neste campo.

5. Considerações Finais

A presente artigo teve por objetivo verificar junto às escolas de Administração públicas do Rio de Janeiro como estas procuram formar seus alunos para atuarem enquanto gestores inclusivos. Por meio da investigação conduzida 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 ressaltando 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 buscou ressaltar algumas lacunas nas Diretrizes Nacionais que orientam os cursos de graduação e que culminam por refletir 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 afirmem que tais discussões estejam presentes no curso, muitos discentes a percebem apenas como ações isoladas e não como uma diretriz geral dos cursos investigados.

A avaliação sobre a abordagem de temas sociais na formação dos 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 apenas ações individuais por parte dos professores, em geral circulando por temas considerados mais atuais, tais como questões de gênero, raça, sexualidade e sustentabilidade. Um resultado interessante obtido foi a adoção desses temas em disciplinas que normalmente não trabalham com este olhar, como logística e finanças.

A despeito do reconhecimento acerca da falta de inclusão das pessoas com deficiências, questão essa avaliada como importante pela maioria dos alunos, a mesma permanece amplamente silenciada, conforme preconiza da bibliografia consultada. Os resultados também apontam 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.

A técnica do estudo de caso muitas vezes é questionada na academia por ser considerada uma metodologia de pesquisa menos nobre e mais comum, além das limitações impostas pelo recorte de três Universidades consultadas. As técnicas de interrogação 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 (Gil, 2002). Para amenizar as eventuais dificuldades com as técnicas de interrogação, buscou-se adotar uma comunicação transparente e objetiva com os entrevistados. 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. Para futuras investigações, sugere-se a adoção de outras metodologias, preferencialmente as consideradas inovativas ou quantitativas, como meio de responder as eventuais dificuldades encontradas nos métodos mais comuns.

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, o estudo 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.

Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Beltrão, D. C., & Brunstein, J. (2012). Reconhecimento e construção da competência da pessoa com deficiência na organização em debate. *Revista de Administração*, 47(1), 7-21.
- Borges, A. C. V., Oliveira, C. T. F., Osias, C. D. S., Rezende, C., Knopp, G. D. C., Castro, R. M. F. D., & Veras, T. R. (2008). Ensino e pesquisa em administração e gestão social: uma experiência de interação academia-sociedade. *Os desafios da formação em gestão social. Palmas-TO: Provisão*, 2, 445.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico*.
- Cançado, A. C., Tenório, F. G., & Pereira, J. R. (2011). Gestão social: reflexões teóricas e conceituais. *Cadernos Ebape. br*, 9(3), 681-703.
- Carvalho-Freitas, M. N. D. (2009). Inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência: um estudo de caso. *Revista de Administração Contemporânea*, 13(SPE), 121-138. CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 4, 1999.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-550.
- Faria, M. D. (2010). *Pessoas com deficiência visual e consumo em restaurantes: Um estudo utilizando análise conjunta* (Doctoral dissertation, PUC-Rio).
- Faria, M. D., & Carvalho, J. L. F. (2014). Diretrizes para pesquisas com foco em pessoas com deficiência: um estudo bibliométrico em administração. *Revista Ciências Administrativas*, 19(1)
- Faria, M. D., Casotti, L. M., & Carvalho, J. L. F. (2015). A perspectiva transformativa na análise de significados de produtos de tecnologia assistiva. *Revista Economia & Gestão*, 15(40), 172-203.
- Faria, M. D., Ferreira, D. A., & Carvalho, J. L. F. (2010). O portador de deficiência como consumidor de serviços de lazer extradoméstico. *Turismo-Visão e Ação*, 12(2), 184-203.
- Faria, M. D., & da Silva, J. F. (2011). Composto para restaurantes: atendendo consumidores com deficiência visual. *Revista de Administração FACES Journal*, 10(1), 11-32.
- Fleury, M. T. L. (2000). Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. *Revista de Administração de Empresas*, 40(3), 18-25.
- Forner, R. (2005). *Paulo Freire e Educação Matemática: reflexos sobre a formação do professor. 2005* (Doctoral dissertation, Dissertação (Mestrado em Educação) – Campinas: Pontificia Universidade Católica de Campinas.
- Freire, P. (1982). *Educação: o sonho possível*. In: Brandão C. R. O educador: vida e morte. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia de la autonomia – saberes necesarios à practica educativa*. 11ª Ed. D.F.

Mexico: Siglo XXI editores.

- Freire, P. (2014). *Pedagogia do oprimido*. 54^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Educação e mudança*. Editora Paz e terra.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gurgel, C. (2003). *A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal*. Cortez.
- Instituto Brasileiro dos Direitos das Pessoas Com Deficiências [IBDD]. (2008). *Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença*. Rio de Janeiro: IBDD, 2008.
- Irigaray, H. A. R., & Queiroz, M. L. G. (2014) Diversidade da Força de Trabalho: O Que Temos Ensinado Nossos Alunos? *XXXVIII Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro.
- Konrad, A., Moore, M., Doherty, A., Ng, E., & Breward, K. (2012). Vocational status and perceived well-being of workers with disabilities. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 31(2), 100–123.
- Kulkarni, M., & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Socialization of people with disabilities in the workplace. *Human Resource Management*, 50(4), 521-540.
- Kulkarni, M., & Lengnick-Hall, M. L. (2014). Obstacles to success in the workplace for people with disabilities: A review and research agenda. *Human Resource Development Review*, 13(2), 158-180.
- Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. (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.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília.
- Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. (1991). Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília.
- Liotard, J.-F. (2011). *A condição pós-moderna*. 14^a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Lysaght, R., Fabrigar, L., Larmour-Trode, S., Stewart, J., & Friesen, M. (2012). Measuring workplace social support for workers with disability. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 22(3), 376–386.
- Maia, L. M., Camino, C., & Camino, L. (2011). Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: uma análise do preconceito a partir das concepções de profissionais de recursos humanos. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 6(1), 78-91.
- Martins, P. E. M. (1997). Repensando a Formação do Administrador Brasileiro. *Archetypon*, Rio de Janeiro, v. 5, n.15, p. 11-30.
- Ministério da Educação. (2016). 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. B., Onuma, F. M. S., Borges, C. L. P., Miranda, A. R. A., & Cappelle, M. C. A. (2009). O trabalho para os portadores de necessidades especiais: um caminhar pela diversidade através dos conceitos de poder, minoria e deficiência.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. 2009. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro.
- Organização Internacional do Trabalho [OIT]. (1983). *Convenção 159 - Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes*. 69^a reunião da Conferência Internacional do Trabalho. Genebra.
- Ozanne, J. (2011). Transformative Consumer Research: Creating Dialogal Spaces for Policy and action Research. *Journal of Public Policy & Marketing*, v. 30, n. 1, p. 1-6.
- Pereira, M. M. (2007). *Inclusão e universidade: Análise de trajetórias acadêmicas na universidade estadual do rio grande do sul*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Quaigrain, R., Winter, J., & Issa, M. (2014). A Critical Review of the Literature on Disability Management in the Construction Industry. In *30th ARCOM Annual Conference* (pp. 1-3).
- Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. (2005). Resolução do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares do curso de Administração. Brasília.

- Ribeiro, M. A., & Carneiro, R. (2009). A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Organizações & Sociedade*, 16 (50) (jul./set. 2009), pp. 545-564. Salvador
- Saraiva, L. A. S., & Irigaray, H. A. D. R. (2009). Políticas de diversidade nas organizações: uma questão de discurso? *Revista de Administração de Empresas*, 49(3), 337-348.
- Schur, L., Kruse, D., & Blanck, P. (2005). Corporate culture and the employment of persons with disabilities. *Behavioral Sciences & the Law*, 23(1), 3-20.
- Schur, L., Nishii, L., Adya, M., Kruse, D., Bruyre, S., & Blanck, P. (2014). Accommodating employees with and without disabilities. *Human Resource Management*, 53(4), 593-621.
- Severino, A. J. (2006). Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 289-320.
- Silva, E. B. D. (2000). Educação como prática da liberdade. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 180-186.
- Silva, G. Q. C., & Nicolini, A. M. (2015). O ensino de administração e contabilidade visto dos enanpads (2001-2014). *Revista Intersaberes*, 9(Espec), 408-425.
- Stone, D. L., & Colella, A. (1996). A model of factors affecting the treatment of disabled individuals in organizations. *Academy of management review*, 21(2), 352-401.
- Tenório, F. G. (1998). Gestão social: uma perspectiva conceitual. *Revista de Administração Pública*, v.32, n.5, set/out, p.7-23.
- Thiesen, J. D. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista brasileira de educação*, 13(39), 545-554.
- Thomas, R. R., Jr. (1990). From affirmative action to affirming diversity. *Harvard Business Review*, 68, 107-118.
- Tragtenberg, M. (2009). A delinquência acadêmica. *Ponto-e-vírgula*, v. 5, p. 1-8.
- Valdman-Miranda, A. (2015). Profissionais com deficiência e reconhecimento no trabalho: uma reflexão sobre o cenário brasileiro de inclusão. In: Lorena Godoy; Elisa Ansoleaga. (Org.). *Un campo en tensión o tensión entre campos: psicología de las organizaciones y del trabajo en iberoamérica*. led.Santiago: RIL Editores, 2015, v. 1, p. 11-484.
- Valdman-Miranda, A., Carvalho, J. (2016). Inclusão profissional de pessoas com deficiências: um estudo sobre as políticas e práticas adotadas por empresas do setor de óleo e gás do Estado do Rio de Janeiro. *Revista de Gestão (USP)*, v. 23, n.3.
- Vergara, S. C. (1998). *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, v. 14.
- Vieira, M. M. F. (2004). *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.
- Woodhams, C., & Danieli, A. (2000). Disability and diversity – A difference too far? *Personnel Review*, 29(3), 402-417.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso – planejamento e método*. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman Companhia Ed.

Anexos

Entrevista com coordenadores

- (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?

Entrevista com professores

- (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?

Questionário – Docentes

- (1) Em qual Universidade leciona atualmente?
- (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).
- (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 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 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.

Questionário – Discentes

- (1) Em qual Universidade você estuda? 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?
- (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.

As perguntas 5 e 6 apresentaram campos de comentários abertos para os alunos compartilharem mais detalhes.