

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

**ANA CLAUDIA BARATIERI ZAMPIERI**

**PROPOSTA DE USO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM INCLUIR EM  
CONTEXTOS ORGANIZACIONAIS: PRINCÍPIOS TEÓRICOS NORTEADORES**

**CAXIAS DO SUL  
2017**

**ANA CLAUDIA BARATIERI ZAMPIERI**

**PROPOSTA DE USO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM INCLUIR EM  
CONTEXTOS ORGANIZACIONAIS: PRINCÍPIOS TEÓRICOS NORTEADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Alquati Bisol

**CAXIAS DO SUL  
2017**

B226p Baratieri Zampieri, Ana Cláudia

Proposta de uso do Objeto de Aprendizagem Incluir em contextos organizacionais: princípios teóricos norteadores / Ana Cláudia Baratieri Zampieri. – 2017.

89 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientação: Cláudia Alquati Bisol.

1. Gestão da Diversidade Inclusão Aprendizagem Organizacional.  
I. Alquati Bisol, Cláudia, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“Proposta de uso do Objeto de Aprendizagem Incluir em contextos organizacionais: princípios teóricos norteadores”*

Ana Claudia Baratieri Zampieri

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 11 de julho de 2017.

Banca Examinadora:

Dra. Cláudia Alquati Bisol (presidente – UCS)

Dra. Carla Beatriz Valentini (UCS)

Dra. Silvana Regina Ampressan Marcon (UCS)

Dra. Cláudia Simone Antonello (UFRGS)

**CAMPUS-SEDE**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Pestigallo – CEP 95070-500 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Dx. Caixa Postal 1852 – CEP 95025-502 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone / Telex: (54) 3233 2108 – www.ucs.br  
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 08.548.701/0001-63 – C3C3TE 029008633

Dedico esta dissertação às  
pessoas com deficiência que  
ainda buscam encontrar seu  
lugar no mundo do trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão é um sentimento que ultrapassa o “muito obrigado”. É a virtude de reconhecer o valor do outro e saber agradecer. Ao término de mais esse percurso, é importante agradecer a quem me acompanhou e apoiou durante este período.

Aos meus pais, Roberto e Adinês, que me ensinaram a dar valor ao conhecimento e à Educação, apoiando minhas iniciativas profissionais e acadêmicas. Ao meu irmão, Marcus, pelo modelo de integridade e responsabilidade.

Ao meu esposo André e ao meu filho Henrique, por me acompanharem e entenderem minhas ausências de seu convívio, necessárias para que eu pudesse concluir, sempre me incentivando a persistir.

À minha orientadora Cláudia Alquati Bisol por acreditar mais em mim do que eu mesma e me segurar pela mão todas as vezes em que pensei que não conseguiria. Fostes única em compartilhar os teus saberes e me incentivar sempre. Obrigada pela parceria!

Às professoras Carla Valentini, Silvana Marcon e Claudia Antonello, pela atenção à minha proposta de estudos e contribuições valiosas para sua qualificação.

Aos professores do PPGEDU pelos ensinamentos e trocas durante as aulas e, pelos corredores do bloco.

Ao grupo de pesquisa Incluir pela inspiração e trocas, sempre muito pertinentes.

Aos meus colegas da turma do Mestrado 2015 pelos momentos que vivemos juntos, pela alegria, parceria, companheirismo e incentivo.

Aos meus colegas de trabalho, professores e psicólogos, pela convivência diária e aos meus queridos alunos por me inspirarem a ser cada dia melhor.

*Que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância.*

**Simone de Beauvoir**

## RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho ainda é um tema que instiga reflexão, principalmente no que diz respeito à busca de possibilidades em se reduzir as barreiras encontradas nesse contexto. A aprendizagem nas organizações pode ser uma alternativa para essa demanda, uma vez que boa parte das dificuldades identificadas está no desenvolvimento de recursos humanos com vistas à inclusão. Nesse sentido, a tecnologia tem se mostrado um importante recurso para as organizações ao se pensar em estratégias de formação, pois podem atuar como alternativa em processos de desenvolvimento. Esta dissertação objetiva identificar princípios teóricos norteadores que possam fundamentar o uso do Objeto de Aprendizagem Incluir (OA Incluir) na formação de recursos humanos para a inclusão de pessoas com deficiência em ambientes laborais. O OA Incluir foi concebido para a formação de professores, considerando o contexto escolar. É um recurso digital, gratuito, que permite a livre navegação e uso em ambientes educativos. O presente estudo de revisão bibliográfica inicia apresentando um panorama da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro sob o olhar da gestão da diversidade e procura compreender os princípios da aprendizagem organizacional. Em seguida, realiza-se uma análise da perspectiva epistemológica, organização e estrutura do OA Incluir, identificam-se princípios norteadores para o uso dos módulos já disponíveis do OA com vistas à formação de RH para a inclusão e busca-se identificar princípios norteadores para o planejamento de um módulo específico para as organizações. Os principais resultados permitem aproximar o OA Incluir, por meio de sua base epistemológica, de pressupostos teóricos da aprendizagem organizacional. Constata-se que a estrutura do OA Incluir, composta dos níveis mobilização, provocação e informação e baseada em uma abordagem construtivista, atende às questões norteadoras apontadas para a definição do conceito de aprendizagem organizacional que situam o nível de aprendizagem, a neutralidade da meta, a noção de mudança e a natureza processual como elementos essenciais para se compreender a aprendizagem nas organizações. Evidencia-se que o conteúdo necessita de adaptações de modo que os sujeitos das organizações sintam-se contemplados nas problematizações propostas, uma vez que até então o universo do trabalho é abordado de forma periférica.

**Palavras Chave:** Gestão da Diversidade. Inclusão. Mercado de Trabalho. Aprendizagem Organizacional. Tecnologias de Informação e Comunicação.



## ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities into the labor market is a subject which instigates reflection, mainly in relation to the search for possibilities to reduce the barriers of this context. Learning in organizations may be an alternative for this demand, because several identified difficulties are observed in human resources development with respect to inclusion. Thus, technology has been an important resource for organizations, considering training strategies, as they may be considered an alternative for development processes. This master's dissertation has the purpose of identifying the theoretical guiding principles which can base the use of the learning object LO Incluir in the formation of human resources for the inclusion of people with disabilities into labor environments. The LO Incluir was created to train teachers, considering the school context. The present bibliographic review study starts presenting an overview about people with disabilities' inclusion into the Brazilian labor market, taking into account the diversity management, and it seeks to understand the organizational learning principles. Next, there is an analysis of epistemological perspective, organization and structure of the LO Incluir. There is also an investigation of the guiding principles to use the available LO modules, for human resources formation, related to inclusion. Moreover, there is a search for identification of guiding principles to plan a specific module for the organizations. The main results allow the approximation of the LO Incluir, through its epistemological basis, and theoretical presuppositions of organizational learning. It is verified that the LO Incluir structure, which consists of mobilization, provocation and information levels, and based on a constructivist approach, meets the selected guiding questions to define the organizational learning concept, which position the learning level, the goal neutrality, the idea of change and the processual nature as essential elements to understand learning in organizations. It is evidenced that the content needs adaptations, in a way that the organizations' subjects can feel contemplated in the proposed problematizations, since the work universe has been approached only in peripheral vision.

**Key-words:** Diversity Management. Inclusion. Labor Market. Organizational Learning. Information and Communication Technologies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Níveis que orientam a estruturação dos módulos .....	48
Figura 2 - Estrutura do Objeto de Aprendizagem Incluir .....	49
Figura 3 - Tela inicial do OA Incluir .....	50
Figura 4 - Módulo Docência .....	52
Figura 5 - Retrato de Família.....	65

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das perspectivas da aprendizagem organizacional .....	36
Quadro 2 - Aproximações entre OA Incluir e Aprendizagem Organizacional .....	63
Quadro 3 - Aproximações entre OA Incluir e Gestão da Diversidade .....	78

## LISTA DE ABREVIATURAS

EEO	<i>Equal Employment Opportunity</i>
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OA	Objeto de Aprendizagem
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PcD	Pessoa com Deficiência
PED	Pesquisa de Emprego e Desemprego
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RH	Recursos Humanos
TA	Tecnologia Assistiva
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A DIVERSIDADE NAS ORGANIZAÇÕES</b> .....	<b>18</b>
2.1	DIVERSIDADE: IDENTIDADES, GRUPOS E RELAÇÕES.....	18
2.1	MERCADO DE TRABALHO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....	24
<b>3</b>	<b>APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: UMA QUESTÃO EM CONTRUÇÃO</b> .	<b>33</b>
3.1	“ENTRETERRITÓRIOS” PRINCIPAIS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS	34
3.2	EM BUSCA DE UM CONCEITO .....	37
<b>4</b>	<b>OBJETO DE APRENDIZAGEM INCLUIR</b> .....	<b>44</b>
4.1	AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES .....	44
4.2	OBJETO DE APRENDIZAGEM INCLUIR: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS .....	46
<b>5</b>	<b>APROXIMAÇÕES ENTRE O OA INCLUIR, DIVERSIDADE E APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES</b> .....	<b>55</b>
5.1	APROXIMAÇÕES ENTRE O OA INCLUIR E A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL .....	55
5.2	APROXIMAÇÕES ENTRE O OA INCLUIR E A GESTÃO DA DIVERSIDADE ...	64
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>80</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>84</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de contextualizar a escolha pelo tema desta pesquisa, apresento minha trajetória acadêmica e profissional trilhada até então. Durante a minha graduação em Psicologia, dois interesses estiveram presentes: a área das organizações e do trabalho e a docência. A docência, na verdade, estava prevista ainda antes, quando optei pelo magistério como escolha de ensino médio. No entanto, essa iniciativa não prosperou quando, no segundo ano, fiz reopção para seguir no ensino médio tradicional. Antes de começar a graduação, imaginava que meu futuro seria a psicologia clínica, mas ao longo do curso fui percebendo outras possibilidades que conversavam melhor com meu modo de ser.

Recém-formada e cheia de expectativas, fui indicada por uma professora para trabalhar em uma empresa, onde iniciei minha carreira. Neste exato momento, sentia-me repleta de responsabilidades, mas com um mundo de oportunidades de ação. Não foi bem assim. O meio corporativo impõe uma série de desafios, entre os quais compreender que nem todos acontecimentos são pela forma mais justa, pelo menos para a minha concepção de justiça. Essa foi a primeira experiência que eu tive com a inclusão de profissionais com deficiência no mercado de trabalho. A empresa em que trabalhei enquadrava-se nos critérios da Lei de Cotas, mas burlava a legislação sempre com o argumento de não encontrar pessoas com deficiência (PcDs) qualificadas para os postos de trabalho. Minha permanência nessa organização não durou muito, quando optei por aceitar um convite para trabalhar em um programa da Secretaria Municipal de Educação que atendia crianças da rede de ensino com dificuldades emocionais. Essa foi minha segunda experiência com inclusão. Além de atender alunos com deficiência no programa, deparei-me com a realidade da inclusão, ou melhor, exclusão nas escolas. Neste caso, não me refiro somente às pessoas com deficiência, mas com a diversidade de um modo geral. As escolas, em sua maioria, não tinham espaço para os que não se enquadravam na norma vigente. Os “problemáticos”, de “famílias desestruturadas”, com “dificuldades de aprendizagem” eram, a todo o momento, convidados a procurar um lugar “fora da escola”. Serviços especializados, consultórios de neurologistas e psiquiatras, escolas especiais, todos lotados, com falta de vagas, para atender à crescente demanda dos “desajustados” ao sistema escolar.

No mesmo período em que permaneci no programa, atuei em paralelo com consultoria na área de psicologia organizacional, principalmente em ações de desenvolvimento de competências, até que, depois de quatro anos, direcionei-me apenas para a área da psicologia das organizações e do trabalho. Assim, de forma periférica, presenciava a realidade da inclusão se repetir nos espaços laborais nos quais eu transitava. As barreiras impostas para a efetiva inclusão geralmente eram atribuídas à falta de qualificação das pessoas com deficiência ou às inadequações arquitetônicas presentes nos espaços empresariais. No entanto, o que eu mais percebia era a falta de habilidade ou de desejo de encarar a temática com disposição de mudar preconceitos ou certezas enraizadas. Definitivamente, a inclusão não era um valor para a maioria das organizações em que estive presente.

Ao receber a oportunidade de lecionar em cursos de capacitação e no ensino superior, as disciplinas ministradas sempre traziam em suas ementas a inclusão como conteúdo a ser trabalhado. Assim, pude perceber ainda mais distância entre a teoria e a realidade. Quando busquei o Mestrado para a continuidade da minha formação acadêmica, optei pela área da Educação, pois entendi que seria abrangente o suficiente para dar conta da minha atuação profissional: nas empresas e na academia, principalmente por entender que a aprendizagem permeia todos os espaços sociais e humanos.

Deparei-me, então, com a linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, por meio da qual vi a possibilidade de trabalhar com inclusão no mercado corporativo, como tema de primeira escolha. Depois disso, o conhecimento do Objeto de Aprendizagem Incluir permitiu a elaboração um projeto de pesquisa que pudesse contribuir com alguma possibilidade de atuação futura. O estudo foi elaborado, resultando na pesquisa que será apresentada nesta dissertação.

Um dos principais desafios das organizações de trabalho, na atualidade, pode ser pensado em termos de como as instituições tratam as diferenças e de que modo criam mecanismos para fazer a gestão da diversidade de suas equipes. Pensar a diversidade em termos organizacionais é assunto recorrente nas agendas das empresas brasileiras.

Este contexto diverso abriga, além de diferenças étnicas, de gênero e culturais, a questão da inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes de trabalho, que passou a ter maior respaldo a partir da Lei de Cotas. A Lei 8213/91

determina que um percentual do quadro de trabalhadores de uma organização, seja pública ou privada, deve ser composto por pessoas com algum tipo de deficiência.

Percebe-se, no entanto, que pouco se tem avançado em relação à inclusão. Muitas organizações tratam da questão puramente para o atendimento da legislação e não dão conta de promover a inclusão de fato, por meio de adaptações em suas práticas e políticas. As barreiras encontradas nos ambientes de trabalho reproduzem as já vivenciadas em outros contextos, como o da inclusão social e escolar, por exemplo. Tendo em vista o papel organizador que o trabalho ocupa na vida das pessoas, avanços nessa área se fazem necessários.

Embora não se discuta a importância da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, sabe-se que muitas são as dificuldades encontradas nesse processo. Essas não são de ordem somente estrutural, mas também se relacionam à qualificação profissional das PcDs e à pré-disposição das organizações para construir contextos inclusivos, aceitando as diferenças e promovendo situações de igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de se trabalhar no desenvolvimento de recursos humanos para a inclusão. Aqui, podemos entender recursos humanos como toda a força de trabalho que opera nesse processo, considerando tanto a formação de PcDs para atuar no mercado de trabalho, quanto a formação de gestores e de equipes preparadas para trabalhar com as pessoas com deficiência. Esse movimento já é percebido em outros ambientes, que não os ambientes laborais. Podemos destacar que, no âmbito escolar, diferentes políticas públicas e programas de formação de professores têm se ocupado em atender a uma demanda que se refere à qualificação do ensino com vistas à inclusão.

Um exemplo de iniciativa para a formação de professores é o Objeto de Aprendizagem Incluir (OA Incluir). Trata-se de um recurso digital que foi construído com o objetivo de criar um instrumento facilitador à formação de professores para a educação na perspectiva da inclusão. Seguindo os pressupostos do construtivismo como teoria de suporte, o OA Incluir tem como proposta avançar na formação para a inclusão, procurando ir além da informação e atuando na mobilização dos professores para a sua responsabilidade na educação de todos.

Ao voltarmos o nosso olhar para as organizações, podemos considerar que as mesmas são terreno fértil para ações educativas. Entendemos que a educação



pode estar vinculada a todas as instituições humanas e que a tecnologia pode ser entendida como um recurso, independente do contexto educacional.

Desse modo, este estudo foi proposto com o intuito de vincular o uso de um recurso tecnológico para atender às demandas de formação de recursos humanos nas organizações. Assim, consideramos como objetivo geral: Identificar princípios teóricos norteadores que podem fundamentar o uso do Objeto de Aprendizagem Incluir na formação de recursos humanos para a inclusão de pessoas com deficiência.

Como objetivos específicos, elegemos: Identificar os princípios da aprendizagem organizacional; analisar a perspectiva epistemológica, a organização e a estrutura do OA Incluir; identificar princípios norteadores para o uso dos módulos já disponíveis do OA Incluir com vistas à formação de RH para a inclusão e identificar princípios norteadores para o planejamento de um módulo do OA Incluir para a formação de recursos humanos para a inclusão.

Do ponto de vista metodológico, a presente pesquisa está estruturada como uma revisão bibliográfica. Os principais eixos temáticos de estudo são a gestão da diversidade, a inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes de trabalho, a aprendizagem organizacional e o uso de objetos virtuais de aprendizagem para a formação de recursos humanos. Os critérios utilizados para a escolha do material analisado definem como parâmetros o uso de literatura nacional e estrangeira, esta de língua inglesa, utilizando livros, artigos científicos publicados em revistas especializadas das áreas, além de teses e dissertações de temática coerente às áreas estudo e de autoria de seus principais pesquisadores. Os descritores utilizados para a composição deste corpo teórico foram: gestão da diversidade, aprendizagem organizacional, pessoa com deficiência, inclusão, mercado de trabalho, tecnologias de informação e comunicação e trabalho.

Como autores principais, destacam-se: na área da gestão da diversidade, Fleury (2000), Nkomo e Cox Júnior (1998), Alves e Galeão-Silva (2004); em inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, Carvalho-Freitas (2014) e Passerino (2007; 2014); na aprendizagem organizacional, Antonello e Godoy (2009, 2010, 2011), Bastos, Gondim e Loiola (2004); na temática sobre objetos virtuais de aprendizagem, Bisol e Valentini (2012; 2014; 2015); na aprendizagem virtual nas organizações, Zerbini (2010; 2015), Abreu, Gonçalves e Pagnozzi (2003).

Assim, o capítulo 1 apresenta a pesquisadora, o método utilizado para o estudo e a estrutura da dissertação. O capítulo 2 ocupa-se de delinear o campo da diversidade, tentando compreender de que forma as organizações têm tratado o tema. Além disso, busca apresentar um panorama da inclusão de PcDs no mercado de trabalho brasileiro. O capítulo 3 versa sobre os princípios da aprendizagem organizacional. Procura apresentar as principais abordagens da aprendizagem nas e das organizações e circunscrever o conceito de aprendizagem organizacional. O capítulo 4 apresenta detalhadamente a perspectiva epistemológica, a organização e a estrutura do OA Incluir.

Depois de realizada essa imersão conceitual, o capítulo 5 aproxima as temáticas da aprendizagem e da diversidade da estrutura e conteúdo do objeto de aprendizagem e propõe possibilidades de uso e de planejamento de módulo específico para a formação de recursos humanos para a inclusão nas organizações. O capítulo 6 apresenta as conclusões e as limitações deste estudo, abrindo para perspectiva de novas análises e possibilidades.

## 2 A DIVERSIDADE NAS ORGANIZAÇÕES

Mulheres, negros, pessoas com deficiência e homossexuais são exemplos de pessoas que sempre foram alvo de ações discriminatórias nos mais variados espaços sociais, entre eles os ambientes de trabalho. A participação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro, por exemplo, concretiza-se com maior força a partir da década de 1970. De acordo com o sistema de Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, entre 2014 e 2015, embora a representatividade das mulheres na força de trabalho assalariado, nas regiões metropolitanas, tenha aumentado, sua jornada de trabalho é maior e seus rendimentos são inferiores ao se comparar aos mesmos cargos ocupados por homens.

Pesquisa realizada pelo mesmo instituto (PED) identificou que os negros, por sua vez, aumentaram a sua participação no mercado formal de trabalho entre 2013 e 2014. Entretanto, no que concerne ao rendimento, o alcance da equidade em relação aos não negros continua sinalizando a dimensão da discriminação racial.

Quanto às pessoas com deficiência identifica-se que, além de irrisória a participação delas no mercado formal de trabalho brasileiro, grande parte dos deficientes está ocupada no mercado informal, exercendo atividades precárias, descontínuas e sem cobertura trabalhista e previdenciária (GARCIA, 2014).

Na atualidade, são vários os estudos acadêmicos que tratam da diversidade como temática de pesquisas, tanto para o entendimento do fenômeno, quanto para a prescrição de ações que apoiem as organizações na gestão de seus grupos diversos.

O avanço nos estudos, no entanto, parece não dar conta da complexidade que a questão da diversidade impõe às práticas organizacionais. Como fenômeno global, a diversidade desafia os modelos tradicionais de gestão de pessoas que, anteriormente, pautavam-se em uma força de trabalho uniforme (PEREIRA e HANASHIRO, 2010).

### 2.1 DIVERSIDADE: IDENTIDADES, GRUPOS E RELAÇÕES

O termo diversidade, nas organizações, tem sido usado para designar a variedade das identidades que compõe os grupos de profissionais. Neste caso, estão contempladas diferenças de gênero, de etnia, de cultura, de características físicas, entre outras. Para Flores-Pereira e Eccel (2010), a diversidade é entendida como tudo o que se afasta de uma identidade específica: do homem branco, heterossexual e sem deficiências. Na categoria diversidade recaem, então, mulheres, não brancos, não heterossexuais e pessoas com deficiência.

Dessa forma, estabelece-se a delimitação dos sujeitos que não conseguem corresponder a um ideal tecnicista de força de trabalho, assim como propõem Saraiva e Irigaray (2009). Nesse ideal, as organizações tendem a tratar todos a partir de um olhar igualitário, que tenta apagar as diferenças e as singularidades, adotando uma visão de homogeneidade no seu cotidiano. Procuram entender seus empregados como todos iguais, como se suas diferenças pudessem desaparecer sob a formalidade dos papéis desempenhados, da hierarquia, das tarefas a serem executadas, das rotinas, das atribuições e dos cargos que ocupam na empresa.

Esse, talvez, seja um dos aspectos pelos quais a consensualidade no conceito que define a diversidade nas organizações pareça distante. Alguns autores, como por exemplo, Cross *et al.* (1994), contornam o tema de forma restrita, enfocando principalmente o que abordamos acima: raça, gênero e etnia. Outros, a exemplo de Thomas (1991), definem a diversidade de forma ampla, indicando que a mesma comporta toda e qualquer diferença entre as pessoas.

Embora existam divergências conceituais na forma pela qual se define diversidade, Nkomo e Cox Jr (1998) afirmam que, independente da amplitude atribuída ao termo, os estudos teóricos apontam para a diversidade de identidades com base na filiação a grupos sociais e demográficos, considerando como as diferenças de identidades afetam as relações sociais nas organizações. Nkomo e Cox Jr (1998, p. 337) definem que a diversidade é um “misto de pessoas com identidades de grupo diferentes dentro do mesmo sistema social”. Assim, apontam que o conceito de identidade está no cerne do entendimento da diversidade nas organizações.

Nesse sentido, pensar na perspectiva intergruparal como estrutura para entender de que forma os indivíduos, com diferentes identidades, interagem ao perceberem-se pertencentes a determinados grupos sociais, ou sendo percebidos

por outros como pertencentes a uma categoria social, tem sido uma das estratégias que visa ajudar a compreender a diversidade.

A teoria da identidade social, por exemplo, trata dos efeitos da identidade do grupo sobre o comportamento humano. Nessa teoria, é assumido que os indivíduos tendem a caracterizar a si próprios e aos outros em categorias sociais, e que essa classificação tem efeito significativo nas interações desses indivíduos com os demais. Esse princípio tem servido de embasamento nas pesquisas sobre diversidade, principalmente pelo fato de que a maneira como alguém é percebido e/ou definido por outros interfere na sua autoidentidade. (NKOMO; COX Jr 1998).

Outra teoria que parte da perspectiva das relações intergrupais é a que concerne às relações intergrupais incrustadas, elaborada por Alderfer e Smith (1982). A mesma foi desenvolvida especificamente para compreender as relações entre os grupos nas organizações, identificando a existência de duas categorias distintas: os grupos de identidade e os grupos organizacionais.

Por grupos de identidade entendem-se aqueles cujos membros possuem algum tipo de característica biológica comum. Podemos citar as questões de gênero, de etnia, de idade, ou seja, pessoas que passaram por situações de vida semelhantes e que estão sujeitas a forças sociais similares. Por grupos organizacionais entendem-se aqueles constituídos por membros que compartilham cargos comuns, que vivenciam experiências de trabalho equivalentes e, por consequência, que têm visões de mundo consonantes (Nkomo e Cox Jr, 1998). Assim, a individualidade de um sujeito em uma organização é constituída por sua filiação a grupos de identidade e a grupos organizacionais.

De acordo com a teoria das relações intergrupais incrustadas, a filiação ao grupo de identidade e ao organizacional interfere fortemente nas relações dentro da instituição, considerando que certos grupos organizacionais tendem a ser constituídos por pessoas pertencentes a um mesmo grupo de identidade (Nkomo e Cox Jr, 1998). Como exemplo, podemos citar que os cargos executivos são comumente ocupados por homens brancos, enquanto os cargos de mão de obra operacional tendem a ser ocupados por homens negros.

Tal teoria serve de estudo em relação às mulheres e às minorias nas organizações. Postula que os indivíduos não abandonam suas identidades raciais, sexuais ou étnicas quando entram em uma organização e que a categorização do grupo de identidade sempre será relevante em um contexto organizacional,

reforçando a necessidade da pesquisa sobre a diversidade neste cenário (NKOMO; COX JR, 1998).

Outros tantos arcabouços teóricos têm sido utilizados para o entendimento da diversidade pelo viés da identidade nas organizações, a exemplo dos estudos de demografia organizacional (Tsui et.al, 1995), estudos de racioetnia e gênero (Cox e Nkomo, 1990), etnologia (Hofstede, 1980; 1984), entre outros. A compreensão de que a identidade é um conceito complexo e de múltiplas faces, é que precisa estar no centro da questão. Como citam Nkomo e Cox Jr (1998, p. 348):

O fato de os indivíduos terem identidades múltiplas e não uma identidade única contribui para a complexidade da identidade nas organizações. Os indivíduos não são apenas africanos, europeus, coreanos, brancos, negros, mulheres, homens, gerentes de marketing ou gerentes de produção. As identidades se cruzam para criar uma identidade amalgamada. As maneiras pelas quais as identidades interagem ou se tornam destacáveis são importantes para um contexto organizacional. Assim, o estudo de uma identidade envolve, necessariamente, a atenção com sua interação com outras identidades.

A forma pela qual as organizações têm tratado a questão da diversidade, no entanto, não tem sua origem pautada no entendimento das diferenças de identidade ou das relações intergrupais. O movimento de contemplar as diferenças de forma concreta, nas organizações, iniciou nos Estados Unidos, a partir da década de 1950, com o conceito de Igualdade de Oportunidade ao Emprego, também denominado *Equal Employment Opportunity* (EEO).

Segundo Bohlander e Snell (2013), três fatores influenciaram, na época, a legislação referente à EEO: a mudança de atitudes quanto à discriminação no emprego; a formalização de relatórios que destacavam problemas econômicos das mulheres, das minorias e dos profissionais com mais idade; e um conjunto de leis e regulamentações referentes à discriminação.

O marco histórico que influenciou a regulamentação sobre a igualdade de oportunidades foi a Lei dos Direitos Civis de 1964 que configura o mais amplo e significativo estatuto contra a discriminação. No que se refere à gestão dos recursos humanos, a lei determina que:

Será ilegal a prática de contratação por uma companhia que deixar de ou se recusar a contratar, ou despedir qualquer indivíduo; ou então, discriminar qualquer pessoa com relação à sua remuneração, aos termos, condições ou

privilégios de contratação, em virtude de sua raça, cor, religião, sexo ou nacionalidade (BOHLANDER; SNELL, 2013, p. 91).

Enquanto a lei sobre a igualdade de oportunidades ao emprego é entendida como uma política de não discriminação, a ação afirmativa surge com a obrigatoriedade da análise, por parte das organizações, de sua força de trabalho e de planos de ação que visem corrigir as práticas discriminatórias (BOHLANDER; SNELL, 2013).

Segundo Fleury (2000), algumas regulamentações específicas tiveram sua implementação nos países da América do Norte. Nos Estados Unidos, o *Affirmative Action* e, no Canadá, o *Employment Equity Act* e o *Federal Contractors Program* vieram como resposta à discriminação racial. Tratava-se de regulamentações federais que determinavam que as empresas deveriam avaliar a diversidade existente em seu corpo de funcionários e procurar balancear sua composição, em face da diversidade presente no mercado de trabalho. Era necessário ampliar espaços das minorias e propor uma relação de trabalho mais justa e igualitária.

No Brasil, a prática chegou mais tarde. Em 1995, o país foi interpelado por não ter atendido ao compromisso assumido em 1965 com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) que tratava de adotar medidas para promover o combate à discriminação e a promoção de igualdade de oportunidade e tratamento no trabalho. Com o apoio da OIT, em 1996 foi constituído pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) um grupo de trabalho para a eliminação da discriminação no emprego e ocupação (COLOSSO, 2013). Outro evento importante parece ter sido a criação de núcleos de promoção da igualdade de oportunidades e do combate à discriminação no trabalho, através da portaria nº 604 do MTE, em 2000. Além de propor estratégias no âmbito das delegacias regionais do trabalho, os núcleos têm como responsabilidade monitorar os resultados das ações adotadas para o combate à discriminação no labor. Em 2006, foi instituída, também, a Agenda Nacional de Trabalho Decente, que tem como uma de suas prioridades promover a igualdade de oportunidades e de tratamento (COLOSSO, 2013).

Nessa mesma racionalidade, um exemplo de ação afirmativa é a Lei Cotas. A Lei 8213/91 determina que toda empresa com 100 ou mais funcionários deve destinar de 2% a 5% (dependendo do total de empregados) dos postos de trabalho a

pessoas com alguma deficiência. Esse aspecto será melhor trabalhado no próximo item, com abordagem mais detalhada.

Bohlander e Snell (2013) atentam para o caráter controverso que as ações afirmativas tendem a apresentar. Ao mesmo tempo em que propõem a garantia da igualdade de oportunidade e tratamento a grupos discriminados, reafirmam as questões de desigualdade apresentadas em grupos minoritários. Os autores trazem que a ação afirmativa se constitui um desafio para as organizações, pois não apresenta resultado consistente na melhoria de contratação de determinados grupos. Os indivíduos contratados através de programas de ação afirmativa, muitas vezes, sentem-se prejudicados a apresentar um desempenho inferior, e as preferências demonstradas em relação a certos grupos podem criar conflitos entre outras classes minoritárias.

Isso posto, as organizações seguiram sem encontrar alternativas para administrar as diferenças que compõem o seu quadro funcional. Assim, de acordo com Fleury (2000), a gestão da diversidade seria uma resposta empresarial à diversificação crescente da força de trabalho e da necessidade de competitividade enfrentada pelas empresas.

Segundo Torres e Pérez-Nebra (2014), gestão da diversidade é o desenvolvimento e o estabelecimento de normas e de regras organizacionais que valorizam as diferenças entre os grupos para produzir maior efetividade corporativa. Nesse sentido, a diferença é tratada como propulsora do sucesso organizacional e não como um problema com o qual as empresas tenham que lidar.

Alves e Galeão Silva (2004), entretanto, propõem que a gestão da diversidade surge como um recurso substitutivo à ação afirmativa. Ela representa a origem dos movimentos relacionados às questões da diversidade nas organizações. A ação afirmativa é o conjunto de políticas específicas para membros de grupos sociais atingidos pela exclusão social, garantindo-lhes acesso igualitário às diversas oportunidades. O objetivo da ação afirmativa é superar os efeitos de um passado de discriminação. A gestão da diversidade, por sua vez, assume uma perspectiva mais utilitarista em suas práticas:

A partir do momento em que a contratação de pessoas vindas de minorias tornou-se inevitável, os administradores procuraram incorporar a novidade ao sistema administrativo por meio das políticas de gestão da diversidade, de forma a se anteciparem ao conflito. A gestão da diversidade tornou-se, então, parte integrante da ideologia dos administradores. Se, no contexto



norte americano, as ações afirmativas expuseram uma tensão interna que não podia mais ser negada ou abolida, a adoção da gestão da diversidade pelas empresas buscou deslocar a questão de um conflito político, incontrolável, para uma variável interna, funcional e controlável (ALVES; GALEÃO SILVA 2004, p.27).

Analisando as práticas brasileiras, Alves e Galeão Silva (2004) concluem que, de certa forma, a gestão da diversidade apresenta um caráter reducionista e naturalizador da questão, pois nega a discriminação. As empresas tendem a adotar práticas existentes em outros países, sem muita coerência à realidade das organizações locais, universalizando as práticas de gestão. As políticas de gestão da diversidade, geralmente, mostram um caráter prescritivo, propondo a redução das diferenças ou a utilização das mesmas pela ótica da criatividade, da inovação e maior competitividade e dos benefícios que essas diferenças poderiam trazer às organizações.

As ações afirmativas, no Brasil, não parecem suficientes para garantir a igualdade de acesso às oportunidades. A diversidade tende a ser “administrada”, e criam-se mecanismos para controlá-la, de modo que passe a ser estratégia de negócio e não prática antidiscriminatória. Portanto, a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho também pode ser interpretada pela perspectiva da administração da diversidade. Embora a Lei de Cotas proponha a garantia de acesso e permanência das PcDs no mercado formal de trabalho, muitas organizações adotam práticas de gestão que, por exemplo, acabam por definir ou escolher qual tipo de deficiência pode ser mais adequado ao seu negócio, reforçando um caráter utilitário da diversidade. Esses temas serão abordados no tópico a seguir, que versa sobre a inclusão de PcDs no mercado de trabalho.

## 2.1 MERCADO DE TRABALHO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

As pessoas com deficiência fazem parte de um dos únicos grupos minoritários no Brasil, assistidos por uma ação afirmativa que busca garantir a sua inclusão no mercado de trabalho. Assim como mencionado anteriormente, a Lei de Cotas cumpre o papel de trazer para as organizações a obrigatoriedade de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no meio corporativo. Recentemente

promulgado, o Estatuto da Pessoa com Deficiência institui a Lei Brasileira de Inclusão da PcD (Lei 13.146) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos seus direitos e das liberdades fundamentais, visando à inclusão social e à cidadania (BRASIL, 2015).

Conforme o Estatuto, Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, "considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas." Assim, além de assegurar o acesso à igualdade de oportunidades, a lei dispõe sobre as obrigações nos diversos âmbitos da inclusão social, considerando o acesso à profissionalização e ao trabalho.

No que se refere ao direito ao trabalho, o capítulo VI dispõe sobre a livre escolha e aceitação da PcD em ambiente acessível e inclusivo. Esse local deve apresentar condições justas e favoráveis no que diz respeito a cargo, à remuneração, a acesso a treinamentos e a capacitações, considerando os termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, de fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e de adaptação razoável no ambiente de trabalho. Dispõe, também, que é finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho (BRASIL, 2015).

Essas disposições podem ser interpretadas como um avanço na regulamentação da inclusão laboral, visto que o passado nos remete a uma interpretação diferente acerca do espaço ocupado pela PcD. Há de se considerar, como afirmam Passerino e Pereira (2014, p.3), que:

A sociedade quase sempre acatou as balizas impostas à pessoa com deficiência, reduzindo suas possibilidades de desenvolvimento, qualificação e ascensão, principalmente para os postos de trabalho. Os mitos sociais, o fortalecimento das relações capitalistas e um sistema assistencialista também distanciaram a realidade do trabalho remunerado da vida e das perspectivas desse grupo. Tais limitações ao trabalho sempre foram vistas com naturalidade, e, o contrário, o trabalho produtivo representava, por sua vez, o estranhamento social.

Na lógica capitalista de um corpo produtivo e adaptado à máquina, o corpo com deficiência não se encaixava ao padrão desejado. As pessoas com deficiência recebiam as piores remunerações e os piores postos de trabalho. Na década de 20, por exemplo, Henry Ford estabeleceu taxas fixas de remuneração para os deficientes que atuavam nas linhas de montagem de sua fábrica de automóveis. Suas palavras, recuperadas por Gleeson, (1999) *apud* Piccolo e Mendes (2013), afirmam e ilustram esta realidade:

[...] se mostra totalmente desnecessária a exclusão dos deficientes das fábricas, embora a imensa maioria destas tenham assim procedido há mais de um século. Expulsam a torto e direito os deficientes dos ramos de trabalho. Quanta imbecilidade e falta de visão sobre o futuro. Mal imaginam que esta atitude intempestiva e de uma ignorância econômica atroz fomenta fenômenos como a mendicância. Penso totalmente diferente. Os deficientes devem ser empregues nas fábricas, tornando a caridade desnecessária, visto que aqueles que antes pareciam incapazes de ganhar a própria vida e eram retirados das classes produtivas passam novamente a ocupar lugar neste ambiente. Como fazer isso? Simples. Em todo processo produtivo existem funções em que o trabalhador não precisa de muita mobilidade para realizar. Algumas delas, aliás, exigem um comportamento estático sob risco de perda da vida ou de membros. Limpeza e desobstrução das máquinas e caldeiras é apenas um destes exemplos. Estas funções podem perfeitamente ser desenvolvidas pelos deficientes. Minhas fábricas já estão a adotar este sistema. Todas possuem uma grande quantidade de deficientes para executar aquelas operações consideradas como de alto risco. Olhem a vantagem deste engenho. Se colabora com a redução desta peste social, que é a mendicância, e ainda se contrata o trabalhador a um preço muito abaixo do que aquele que pagaríamos para um homem sadio. E os deficientes não têm o porquê reclamar. De expulsos a empregados com baixos salários é um avanço significativo. Ajudamos a sociedade e nos ajudamos. Pena que não tenha percebido isto antes. Teria feito mais lucro e dado menos dinheiro nas portas das igrejas e nas esquinas das ruas (*apud* GLEESON, 1999, p. 27-28).

A lógica apresentada na fala de Ford elucida a realidade enfrentada pela pessoa com deficiência que, ou se via excluída dos postos de trabalho, ou inserida pelas margens (PICCOLO; MENDES, 2013). Esta realidade, talvez de forma não tão brutal ou escancarada, ainda persiste na vida profissional das PcDs.

Almeida, Carvalho-Freitas e Marques (2010) atentam para um importante evento que influenciou o movimento para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho: o retorno dos soldados da Segunda Guerra Mundial na Europa. Ao voltarem da guerra mutilados, os ex-combatentes tinham direito ao trabalho legalizado através de um sistema de cotas que era estendido, também, a outras pessoas com deficiência. A iniciativa era pautada na ideia de que essas

peças não eram capazes de cuidar de si mesmas ou de fazer escolhas para as suas próprias vidas. Por conseguinte, a decisão era percebida como uma ação de caridade social, reforçando a imagem negativa da PcD em relação às não deficientes.

Nas décadas de 1960 e 1970, as iniciativas assistencialistas passaram a ser questionadas, principalmente nos Estados Unidos e no Reino Unido, em função dos movimentos sociais com ênfase nos direitos civis. Tais movimentos procuraram trazer à tona uma nova definição de deficiência, cujos aspectos sociais eram considerados além das limitações individuais, ao afirmar que a deficiência também seria determinada pelas falhas da sociedade por não conseguir acomodar as particularidades das pessoas portadoras de necessidades especiais (ALMEIDA; CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2010).

O primeiro movimento para a inclusão sociolaboral teve como paradigma a integração, ou seja, mesmo se abrindo para a diversidade, o mercado de trabalho exigia das pessoas tradicionalmente excluídas a adaptação às exigências profissionais, através do autodesenvolvimento. Dessa forma, era de responsabilidade do próprio sujeito transpor as barreiras encontradas nas organizações para garantir a sua integração ao sistema (RIBEIRO; RIBEIRO, 2010).

Mudanças no mercado de trabalho e, principalmente, nos modelos produtivos passaram a exigir, através do paradigma da inclusão, que a diversidade fosse tratada pelas organizações a partir de um viés no qual as próprias empresas deveriam fornecer as condições necessárias para a adaptação dos trabalhadores com deficiência. Assim, a postura dominante de homogeneização, normatização e segregação precisou dar lugar a práticas que suportam a diversidade, fornecendo espaço aos princípios da responsabilidade social, empresa inclusiva e gestão da diversidade (RIBEIRO; RIBEIRO, 2010).

Contudo, segundo Ribeiro e Ribeiro (2010), esses princípios buscam integrar duas racionalidades antagônicas, pois colocam lado a lado a razão econômica, que procura adaptar pessoas e processos a uma realidade mutante, competitiva e exigente quanto à produtividade, e a razão sociocultural, que busca superar práticas discriminatórias e excludentes e tenta promover a ideia da diferença como positiva ao mercado de trabalho. Logo, a lógica da inclusão e da diversidade pode ser vista a partir de um compromisso social e político de promover a cidadania e a emancipação humana, nesse caso, por meio do trabalho, ou a partir de uma postura

instrumental de adaptação à conjuntura do mercado, no qual a inclusão se manifesta como discurso organizacional e de marketing, mas que mantém a segregação estabelecida em outro momento. Portanto, a gestão da diversidade teria dois caminhos delimitados: o caminho do compromisso social e o caminho instrumental.

Embora existam discursos e práticas de inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes de trabalho, muitas vezes isso se dá às margens dos postos formais e do trabalho decente e digno. No intuito de promover uma aproximação com cenário atual, alguns dados revelam a forma como a inclusão tem sido tratada.

Garcia (2014) realizou uma pesquisa mapeando a inserção formal de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro, utilizando dados do Censo Demográfico de 2010 que se referem à funcionalidade e à deficiência de informações acerca do perfil dos vínculos empregatícios de PcDs fornecidos pelas empresas na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e Emprego. De acordo com as análises realizadas, identificou que no contingente de quase 6,5 milhões de pessoas com deficiência em 'idade produtiva', compreendida entre 20 e 59 anos, 3,1 milhões estavam ocupadas. No entanto, o número de vínculos formais, segundo a RAIS de 2010, era de apenas 306 mil. Fica evidente o espaço periférico ocupado pela PcD.

É possível compreender como se dá a inclusão no mercado de trabalho analisando o processo sob duas perspectivas: a ótica da pessoa com deficiência e a ótica das organizações que incluem. Para tanto, vários são os estudos que têm se ocupado de pesquisar essas duas vertentes de análise.

A perspectiva da pessoa com deficiência é investigada, muitas vezes, em estudos empíricos que as interrogam acerca de suas percepções no âmbito da inclusão em ambientes de trabalho. Uma pesquisa realizada por Almeida, Carvalho-Freitas e Marques (2010) propôs-se a comparar a percepção das pessoas com deficiência, de diferentes regiões, em relação à inserção no mercado formal de trabalho. O instrumento utilizado na coleta de dados foi o questionário de avaliação de percepções sobre as dificuldades de inserção no mercado formal de trabalho, desenvolvido por Carvalho-Freitas, Marques e Sherer (2004), e a amostra contou com a participação de 243 pessoas com deficiência. Nesse estudo, foram analisados quatro fatores: barreiras à cidadania, discriminação com relação ao trabalho, conhecimento de direitos e importância do trabalho para a PcD. Os resultados apontam que, embora as pessoas com deficiência tenham a percepção clara da

importância que a atividade profissional desempenha na sua vida, contribuindo com as condições para sentirem-se incluídas socialmente através do trabalho e que, conquanto conheçam minimamente o seu direito ao acesso e à permanência nas organizações, ainda existem barreiras importantes que se constituem como obstáculos para o exercício desses direitos. Entre elas são apontadas tanto barreiras de ordem estrutural e de adaptação do ambiente físico, quanto barreiras de ordem social, considerando o relacionamento com colegas de trabalho.

Outro estudo desenvolvido por Nohara, Acevedo e Fiammenti (2010) investigou a percepção de 12 pessoas com deficiência, empregadas em três empresas da região metropolitana de São Paulo. Essa pesquisa, entre outras questões, analisou aspectos relacionados ao sentido do trabalho, à qualificação profissional, a sentimentos em relação à satisfação com a própria carreira, às relações interpessoais vivenciadas na empresa, às dificuldades encontradas no ambiente de trabalho e à discriminação sofrida no mesmo. No que diz respeito às dificuldades enfrentadas no local de trabalho, os sujeitos da pesquisa apontam para dois tipos: as dificuldades arquitetônicas, relacionadas ao ambiente físico, incluindo *layout* e ferramentas inadequadas para execução das tarefas, e as dificuldades sociais, relacionadas ao despreparo de colegas e de gestores para o trabalho com as pessoas com deficiência. Os resultados apontam, também, para a necessidade premente de adaptações dos espaços de trabalho, no sentido de eliminar barreiras físicas e arquitetônicas que se constituem em obstáculos para a atuação profissional. Contudo, a preparação dos colegas em relação à convivência com portadores de deficiência e suas limitações no ambiente de trabalho também é apontada pelo grupo como uma necessidade.

Coelho, Sampaio e Mancini (2014) pesquisaram sobre as vivências de prazer e sofrimento dos trabalhadores com deficiência, através de entrevistas com 30 PcDs. O objetivo do estudo foi compreender de que forma essas pessoas experienciam sua atividade profissional e dão sentido a ela. Os entrevistados revelaram sentimentos de prazer em relação ao trabalho ligados a recompensas pessoais e à ampliação da rede social. As recompensas são percebidas a partir do momento em que o trabalhador se sente útil e tem o seu trabalho reconhecido como válido, sentimento muitas vezes negado em função da deficiência. Em relação à ampliação da rede social, ela se manifesta por meio dos sentimentos de vinculação e de pertencimento a um grupo, nesse caso, não somente ao grupo de

trabalhadores, mas também ao grupo de consumo de bens, por exemplo, o que amplia a participação social do sujeito em questão. Os sentimentos de sofrimento, por sua vez, são evidenciados pelas exigências organizacionais de imposições em relação à produtividade, às necessidades de adaptação da PcD ao ambiente físico, à sobrecarga de trabalho, aos sentimentos de solidão e abandono, à falta de reconhecimento e de desvalorização do trabalho.

Pode-se perceber que os três estudos apresentados, que buscam compreender a perspectiva da pessoa com deficiência em relação ao espaço ocupado no mercado de trabalho, demonstram importantes aspectos em relação à inclusão. Tais aspectos situam-se basicamente em dois polos: a adaptação do espaço ocupacional, considerando questões arquitetônicas, ergonômicas e de *layout* e o lugar social ocupado pela Pcd que se refere, basicamente, aos relacionamentos estabelecidos com colegas de trabalho. Assim, como afirmam Nohara, Acevedo e Fiammenti (2010), tão importante quanto um planejamento e execução de planos de ação que visem à eliminação de barreiras físicas, programas de sensibilização e conscientização das equipes de trabalho em relação à deficiência também são necessários para a inclusão ocupacional bem-sucedida, reduzindo frustração das pessoas inseridas no ambiente de trabalho.

Na perspectiva das organizações, o estudo conduzido por Bahia e Santos (2010) retrata um pouco da realidade vivenciada nas empresas privadas em relação à inclusão de PcD. A pesquisa foi realizada em uma empresa de grande porte do setor de energia elétrica em função de a mesma ter implantado, em 2005, um programa para inserir pessoas com deficiência em seu quadro funcional. A iniciativa do programa se deu em adaptação à lei de cotas, e foram entrevistados 16 colaboradores, entre eles gestores e funcionários com e sem deficiência. Na época, a empresa não atendia as cotas determinadas pela legislação. Os resultados desse estudo identificaram que, em relação à acessibilidade, a empresa encontrava-se atendendo exclusivamente os aspectos arquitetônicos. Os autores constataram um equívoco no entendimento do conceito de acessibilidade por parte desta organização, pois não consideravam aspectos comunicacionais, metodológicos, instrumentais, programáticos e atitudinais. Atentar exclusivamente aos fatores arquitetônicos não tornaria, necessariamente, a empresa acessível. Além disso, os gestores afirmaram que não receberam quaisquer treinamentos e que não participaram de nenhuma sensibilização para receber as PcD, apenas a orientação

de tratarem-nas como todos os demais funcionários. Ao concluírem o estudo, os autores apontaram, além das constatações apresentadas acima, que o relacionamento entre os colegas e o preparo e a sensibilização dos gestores ainda eram incipientes, que se faziam presentes noções pré-concebidas predominando a ausência de informações sobre a inclusão.

A pesquisa realizada por Miranda e Carvalho (2016) objetivou analisar a inclusão de profissionais com deficiências no setor de óleo e gás do Estado do Rio de Janeiro e compreender as políticas e iniciativas desenvolvidas pelas empresas à luz das ações afirmativas. Como principal resultado, concluíram que, mesmo passadas duas décadas desde a promulgação da Lei de Cotas, a questão da inclusão continua a ser percebida como problemática pelas organizações da indústria estudada. Além de não cumprirem as cotas estabelecidas pela legislação, alegam ser impossível atingir tais metas. Nesse estudo, constatou-se que os profissionais são contratados apenas para preencher a reserva legal de vagas e que, em função da sua deficiência, muitas vezes ocupam cargos operacionais e sem possibilidade de crescimento profissional. Ficou notória a permanência da ideia da pessoa com deficiência como incapaz perante a sociedade e a dificuldade de compreensão da importância da inclusão por parte dos gestores. Foram identificados, também, poucos investimentos em programas de inclusão.

O estudo de Serrano e Brunstein (2011) procurou analisar a experiência de gestores na maneira de como lidar com a inclusão de PcDs em suas equipes. O objetivo principal foi descobrir qual o significado os gestores atribuem ao termo inclusão e de que forma ele vem se traduzindo em práticas inclusivas a partir da relação gestor/PcD. Os resultados desse estudo empírico confirmam o que a literatura já aponta, evidenciando o posicionamento dos gestores em relação a PcD: estes gestores não fazem menção a noções de empoderamento e eficiência desses profissionais e nem a possibilidades de progressão de carreira. Foram observadas, igualmente, poucas práticas que apontassem para um comportamento voltado ao desenvolvimento e ao crescimento profissional da PcD, em que o gestor discute as possibilidades de trabalho com ela garantindo a sua autonomia. Assim, o modelo encontrado ainda propõe um movimento de exclusão, dentro da inclusão, que perpetua a ideia da falta em detrimento das possibilidades. Segundo as autoras, isso ocorre porque o contato inicial com a PcD desestabiliza, gera resistências, mesmo quando as pessoas se propõem a trabalhar com ela: 'Não sei como fazer...', 'Não sei



como lidar...’, ‘Primeiro precisamos...’. Na pesquisa, o receio foi o sentimento verbalizado por todos os gestores ao iniciarem o processo de inclusão (p.388).

É possível verificar, diante da análise das pesquisas apresentadas, que na perspectiva das organizações a inclusão ainda não é uma prática assimilada. Algumas empresas entendem que adaptar o espaço físico é suficiente, enquanto outras deixam clara a dificuldade em lidar com aspectos da ordem comportamental, nos quais a negação da deficiência ou a invisibilidade da PcD parecem ser caminhos viáveis. Os três estudos abordam a influência e a importância do gestor nesse processo, como peça chave para a inclusão. Embora a responsabilidade pela inclusão seja compartilhada e uma ação que necessita de esforços mútuos entre pessoas com deficiência e gestores, os segundos parecem ocupar um espaço de protagonismo ao cumprirem um papel que liga a pessoa com deficiência com as organizações. Uma das conclusões do estudo de Serrano e Brunstein (2011, p.388) parece evidenciar esse fato:

Se o desconhecimento é o primeiro passo para a manutenção e fortalecimento de estereótipos, a convivência diária foi fundamental para que as percepções se ajustassem e as interações entre a PcD e as demais pessoas da equipe fossem produtivas. Apesar da maioria dos gestores ter PcDs em seus quadros de trabalho pela questão legal, observa-se que o contato diário os levou a mudar a impressão inicial e, conseqüentemente, a própria percepção sobre a deficiência. Como muitos se posicionaram, suas expectativas foram superadas.

Percebe-se que o ato de incluir precisa ser aprendido no ambiente organizacional tanto pelas pessoas com deficiência, que necessitam de instrumentalização técnica e apoio emocional para se inserirem nas exigências do mundo do trabalho, quanto pelas próprias organizações, principalmente pela figura do gestor, que necessita de preparação adequada para entender a deficiência e promover a inclusão efetiva em condição de igualdade de oportunidades. Não se trata de negar a deficiência ou tratar a todos de forma igual e, sim, considerar a deficiência e buscar possibilidades de aprendizagem bilateral, na qual a pessoa com deficiência aprende que é capaz e a organização aprende a respeitar as diferenças e não discriminá-las, dando novos significados às palavras limite, dificuldade e participação e, conseqüentemente, a um novo sentido ao ato de incluir (SERRANO; BRUNSTEIN, 2011). A aprendizagem organizacional pode ser um caminho possível que viabilize o pensar sobre a inclusão nas organizações.

### **3 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: UMA QUESTÃO EM CONTRUÇÃO**

A busca pelo entendimento e conhecimento mais aprofundado sobre a temática da aprendizagem relacionada ao ambiente organizacional há tempos se mostra presente nas agendas de pesquisadores, consultores e gestores, principalmente nas áreas da Psicologia e da Administração. Esse interesse pode estar relacionado à premência de se organizar, sistematicamente, para fazer frente ao acirramento da competitividade e à busca de estratégias que garantam a sobrevivência das empresas em cenários de constantes mudanças das mais diversas ordens: tecnológica, econômica e práticas de gestão.

Nesse sentido, torna-se indispensável entender de que forma as organizações se estruturam para garantir que o conhecimento se mantenha constante e que os indivíduos persistam em aprender. Celia e Loiola (2001) relatam que, desde meados de 1970, as organizações perceberam que seus modelos de gestão estavam se tornando pouco exitosos, principalmente em função do crescimento de uma competição mais acirrada nos mercados, impondo aumento da qualidade dos produtos e dos serviços ofertados, além de eficiência nos processos produtivos. Segundo as autoras, é nesse período que começa a crescer o interesse sobre a aprendizagem organizacional.

Bastos, Gondim e Loiola (2004) justificam os estudos em aprendizagem organizacional pelo fato de vivermos em um cenário mundial de instabilidade que repercute na configuração de novos formatos corporativos, nos quais a demanda por gestores e trabalhadores dispostos a aprender é importante para o desenvolvimento de competências que permitam às organizações processar e reter novas informações que ampliem o conhecimento e melhorem sua tomada de decisão e capacidade competitiva. Os autores associam a capacidade de aprender das organizações aos processos de mudança em um cenário macro, o que implica mudanças relativas à interorganização, além de relacionarem tal capacidade a um aumento de diferencial competitivo.

Um dos pontos destacados por Bastos, Gondim e Loiola (2004) está na gama de conceitos que definem o termo. Os autores atentam para a ampla diversidade de definições, quase tão grande quanto o número de autores que estudam o assunto.

Antonello e Godoy (2010; 2011) atribuem a diversidade conceitual à popularidade que a aprendizagem organizacional vem assumindo nos estudos em

administração, tanto em pesquisas na área quanto em sua prática. Destacam um legado de mais de 30 anos de estudos e um crescimento exponencial a partir da década de 90. Ressaltam, no entanto, que essa popularidade pode ser nociva, uma vez que poderia provocar a perda de especificidade. Complementam ao afirmar que, ao tentar abarcar vários pressupostos, permanecendo como um conceito guarda-chuva, a identidade própria do conceito aprendizagem pode ser perdida.

Nesse sentido é importante destacar que a organização pode ser entendida como um cenário no qual os processos de aprendizagem acontecem, assim como acontecem em outros ambientes. Desse modo, busca-se entender o fenômeno da aprendizagem em si e o embasamento teórico que sustenta as teorias de aprendizagem para, posteriormente, aproximar esses conceitos às organizações.

### 3.1 “ENTRE TERRITÓRIOS” PRINCIPAIS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS

Os pesquisadores adotam enfoques distintos para elaborar suas teorias sobre aprendizagem organizacional. A exemplo disso podem ser citados os trabalhos de Argyris e Schon (1996) para os quais a aprendizagem organizacional é um processo de detectar e corrigir erros. O erro é visto como desvio cometido entre as intenções e o que de fato aconteceu. Os autores propõem dois tipos de aprendizagem. O primeiro chama-se aprendizagem do único laço (*single loop learning*) que ocorre quando a identificação e a ação corretiva de determinado erro permitem à organização manter suas atuais políticas. A aprendizagem de laço duplo (*double loop learning*) ocorre quando um erro é identificado e corrigido de modo a envolver modificações em normas políticas e em objetivos fundamentais da organização, ocasionando um processo de aprendizado. Para Argyris (1977), a empresa consegue detectar e corrigir um erro tanto no primeiro modo quanto no segundo, porém apenas nos processos de duplo laço é que as organizações irão revisar seus princípios e implementar as mudanças necessárias para acomodar os novos conceitos aprendidos. O aprendizado do laço simples, então, é usado para manutenção do conhecimento. Os profissionais com alto nível de competência são os mais hábeis nos processos de aprendizagem de laço simples. Isso porque, pelo elevado grau de especialização, tornam-se muito bons naquilo que fazem e, assim, raramente erram. E, se não erram, não conseguem aprender com seus erros.

Outro exemplo de diferença de enfoque na forma como a aprendizagem é estudada está presente no trabalho de Kolb (1997). O autor compreende que a aprendizagem ocorre através de um ciclo vivencial no qual o sujeito deve passar por quatro fases: envolver-se completa, aberta e imparcialmente em novas experiências (experiência concreta), refletir sobre essas experiências e observá-las a partir de diversas perspectivas (observação reflexiva), criar conceitos que integrem suas observações em teorias sólidas em termos de lógica (conceituação abstrata) e usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas (experiência ativa). De acordo com o autor, a aprendizagem deveria ser um objetivo a ser perseguido pela organização, e a eficácia de um sistema de aprendizagem depende da tolerância em contemplar diferentes perspectivas.

Ainda, podem ser citados os enfoques para os processos formais e informais de aprendizagem (Gherardi, Nicolini e Strati, 2007); (Versiani, Oribe e Rezende, 2013). Coelho Jr e Mourão (2011, p.227) afirmam que:

A literatura na área de aprendizagem nas organizações sustenta a premissa teórica de que o suporte psicossocial de pares e chefias ao uso de novas habilidades e inovação nas rotinas de trabalho dos indivíduos é importante variável de apoio à aprendizagem natural em organizações, reforçando, inclusive, o comportamento de inovação dos empregados. O contexto de trabalho, por meio de seus atores sociais, valoriza, assim, a perspectiva de aprendizagem e sua transferência nas organizações.

De acordo com Antonello (2005), existe uma articulação entre os processos formais e informais de aprendizagem, mesmo sinalizando uma tendência na literatura da área em tratar as abordagens da aprendizagem formal e informal separadamente.

Essa distinção entre as abordagens tomadas para os estudos da aprendizagem nas organizações pode estar relacionada aos diferentes pressupostos epistemológicos que influenciam esses estudos. De acordo com Antonello e Godoy (2010), o conceito de aprendizagem organizacional sofre maior influência da abordagem da administração científica tradicional, embora, pela própria abrangência do tema, os estudos se estruturam também nos campos teóricos da psicologia, da sociologia, da história, entre outros. As autoras apresentam essa pluralidade no que chamam de raízes e “entretêrritórios” da aprendizagem organizacional. No Quadro 1, apresenta-se um resumo das perspectivas da aprendizagem organizacional, conforme proposto pelas autoras:

Quadro 1 - Resumo das perspectivas da aprendizagem organizacional

PERSPECTIVA	FOCO DA APRENDIZAGEM
<b>Psicológica</b>	<p>Perspectiva comportamental: foco na consequência como fator de impacto, apoiada nos conceitos de cognição e psicodinâmica. Perspectiva da construção social: considera o processo cognitivo e a interação enfatizando o contexto social (psicologia sociocultural e teorias cognitivas sociais da aprendizagem).</p> <p>Perspectiva da psicologia aplicada: aprendizagem fundamentada na experiência direta (<i>action learning</i>), resultante da interação entre o questionamento programado e espontâneo.</p>
<b>Sociológica</b>	<p>Algo produzido e reproduzido nas relações sociais dos indivíduos quando eles participam de uma sociedade. Grande parte da aprendizagem é oriunda da fonte informal das relações sociais.</p>
<b>Antropológica</b>	<p>Realizada pelo indivíduo em contexto de estruturas sociais. Atribui importância para valores e convicções, entende que a cultura pode influenciar o processo e a natureza da aprendizagem e examina a dificuldade de transferir ideias de uma cultura para outra.</p>
<b>Ciência Política</b>	<p>Processo político no qual os atores investem muitos esforços para influenciar uns aos outros. A aprendizagem é vista como uma luta interna para o desenvolvimento de novos modelos mentais compartilhados.</p>
<b>Histórica</b>	<p>A forma como uma organização empregou a aprendizagem no passado, pode ser utilizada em oportunidades futuras.</p>
<b>Econômica</b>	<p>Aquisição e uso do conhecimento existente e/ou a criação de novo conhecimento para melhorar o desempenho econômico.</p>
<b>Ciência da Administração</b>	<p>Perspectiva cognitiva e do conhecimento: base cognitiva na qual o conhecimento é acumulado de forma consciente. Perspectiva da tomada de decisão e adaptação: incremento na solução de problemas potenciais de sistemas sociais, derivado da aprendizagem instrucional. Perspectiva cultural: mudança nas rotinas defensivas no interior das organizações. Complemento para a perspectiva cognitiva. Nível coletivo. Perspectiva da aprendizagem na ação: capacidade de uma organização manter ou melhorar o seu desempenho baseado na experiência. Perspectiva da estratégia/ gerencial: fonte de heterogeneidade entre organizações, criando base para uma possível vantagem competitiva.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Ao situarem a aprendizagem organizacional sob o leque de diversos pressupostos teóricos, Antonello e Godoy (2010; 2011) analisam a temática a partir uma perspectiva multiparadigmática, que busca as aproximações e as relações entre os campos de estudo apresentados, uma vez que o tema é multidisciplinar. Assim, as autoras propõem a união das contribuições das perspectivas mencionadas no quadro acima em cinco grupos: curvas de aprendizagem, aprendizagem comportamental, aprendizagem cognitiva, aprendizagem pela ação e aprendizagem social. Embora os grupos estejam orientados por arcabouços teóricos distintos, a partir de uma perspectiva multiparadigmática é possível identificar os pontos de convergência e de intersecção apresentados acima. A proposta das autoras não é apresentar um modelo integrado para a aprendizagem organizacional, mas identificar exigências mínimas para a sua conceituação.

### 3.2 EM BUSCA DE UM CONCEITO

Prange (2001) propõe algumas questões que poderiam servir de base para selecionar abordagens sobre a aprendizagem nas organizações, com o intuito de delimitar o conceito: entender o que significa aprendizagem; quem é o sujeito da aprendizagem; o que está sendo aprendido; quando a aprendizagem ocorre; que resultados a aprendizagem provoca e como ela ocorre. De modo semelhante, segundo Antonello e Godoy (2010), a aprendizagem organizacional poderia ser observada através de quatro questões fundamentais para acomodar as diferentes perspectivas, na busca de compreensão e delineamento do conceito de aprendizagem: nível da aprendizagem; neutralidade da meta; noção de mudança; natureza processual. É possível aproximar as questões propostas por Prange (2001) e Antonello e Godoy (2010), uma vez que ambas ocupam-se de encontrar elementos fundamentais para o entendimento do modo como a aprendizagem acontece nas organizações.

Em se tratando da questão do nível em que ocorre a aprendizagem nas organizações, Antonello e Godoy (2010) consideram o fenômeno interpessoal do processo de aprendizagem. Enquanto alguns autores falam da aprendizagem de indivíduos nas organizações, outros defendem as organizações como entidades capazes de usar e estocar o conhecimento produzido por seus membros, podendo-se atribuir à própria instituição a capacidade de aprender.

Ao se atentar ao fato de utilizar um conceito criado, a priori, para explicar um fenômeno individual, que é a aprendizagem, para compreender processos que ocorrem no nível organizacional, transpondo seu escopo de abrangência inicial, poderíamos identificar a principal tensão teórica no estudo da aprendizagem organizacional (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004).

Uma posição mais crítica nega à organização esse poder de aprender, pois ela não seria um ser humano. Na verdade, a expressão aprendizagem organizacional é uma metáfora, recurso da linguagem que permite antropomorfizar as organizações, atribuindo-lhes propriedades humanas (BASTOS; GONDIM; LOIOLA 2004, p.223).

Alguns autores, entretanto, enfatizam o nível da organização e, para esses estudiosos, a aprendizagem organizacional é algo maior do que simplesmente a soma das aprendizagens individuais. Bastos, Gondim e Loiola (2004) sugerem que se aceite a possibilidade de utilizar o conceito para tratar de fenômenos em níveis distintos, mas articulados. Segundo eles, a aprendizagem torna-se organizacional quando rotinas e modelos interpretativos são compartilhados pelos membros da organização, deixando de ser individuais. Ainda, quando transcende o indivíduo em particular, compartilhando no coletivo: modelos, visões, práticas e conhecimentos, levando à criação de rotinas ou de estruturas que tornam explícitas novas formas de agir na organização. Dessa forma, o eixo central estaria na criação de processos de comunicação e de espaços apropriados que permitam as trocas de experiências, de significados, de crenças e de valores individuais, auxiliando na construção de modelos compartilhados.

Argirys e Schon (1978) *apud* Romme e Dillen (1997) ressaltam que toda a organização é composta por indivíduos e que a aprendizagem individual é uma importante e necessária condição para a aprendizagem organizacional. Por outro lado, entendem que a própria organização é capaz de aprender independentemente de um único indivíduo, mas não independentemente de todos os indivíduos que fazem parte dela. Nessa perspectiva, afirmam que as organizações não têm cérebros, mas têm memórias e sistemas cognitivos a sua disposição através dos quais, comportamentos, modelos mentais, normas e valores são retidos. Portanto, as organizações não são apenas influenciadas pelos processos de aprendizagem individuais, mas influenciam a aprendizagem individual de seus membros, armazenando o que foi aprendido. As organizações podem, por conseguinte, ser

vistas como o desempenho de atores individuais que são dirigidos por normas, valores e procedimentos organizacionais e, embora o indivíduo seja a única entidade capaz de aprender, ele deve ser visto como parte de um sistema maior de aprendizagem em que o conhecimento individual é transformado (ROMME; DILLEN 1997).

Antonello e Godoy (2010) sustentam que as teorias baseadas em práticas poderiam dar conta do impasse apresentado a respeito do nível em que ocorre a aprendizagem, uma vez que a compreendem pelo emergir de relações e interações entre as pessoas, considerando elementos sociais e materiais de contextos particulares. Assim, o contexto é considerado a partir de suas relações de poder, divisões de trabalho, cultura, linguagem, entre outros elementos, revelando a aprendizagem enquanto processo em suas tensões e fluidez. A abordagem de aprendizagem organizacional baseada em práticas está sustentada, principalmente, a partir dos trabalhos de Silvia Gherardi. De acordo com Antonello e Azevedo, 2010, p.108:

Em texto de 2001, Gherardi e Nicolini propõe a ideia de estudar AO a partir de dois conceitos da Sociologia: participação em práticas e reflexividade. Junto a essa ideia propõem a substituição da ideia de AO pelo conceito de “learnin-in-organizing” (“aprender ao organizar”) para denotar um sistema representacional que escapa da ideia reificada de organização e que se refere a um processo social inerente à construção da sociedade, no qual aprender pode ser compreendido como participação competente em uma prática, como uma forma de mudar ou perpetuar um conhecimento e produzir e reproduzir a sociedade. Prática é tomada como um sistema de atividades no qual conhecer não é separado do fazer e pode-se dizer das situações que elas coproduzem conhecimento por meio da atividade.

Olhando para os microprocessos que emergem através das práticas contínuas dos indivíduos em sistemas sociais, o aprender pode ser entendido como processo reflexivo (NICOLINI *et.al.*, 2003).

No que diz respeito à questão inerente à neutralidade da meta, Antonello e Godoy (2010) afirmam que, geralmente, a aprendizagem é vista através de uma perspectiva positiva, relacionando-a a resultados de desempenho tanto em níveis grupais quanto organizacionais. As autoras atentam para o fato de que essa abordagem acaba por trivializar o conceito de aprendizagem e os próprios estudos na área, uma vez que o fenômeno da aprendizagem não se restringe a resultados organizacionais de desempenho.



Uma das possibilidades para a adoção da relação entre aprendizagem e desempenho pode estar relacionada ao próprio campo científico de estudos em aprendizagem organizacional. Prange (2001), em seu estudo sobre a busca de teorias de aprendizagem organizacional, salienta a importância de se analisar o fenômeno da aprendizagem em si, sem incorrer no entendimento de que uma teoria sobre aprendizagem pode ser útil para a organização, o que traria a ideia de incremento em seu desempenho. Segundo a autora, os estudos em comportamento organizacional frequentemente assumem um papel de teoria aplicada, incorrendo na ideia de utilidade, compartilhando uma crença de que a ciência é um método de produzir e validar conhecimentos que poderiam ser aplicados de forma direta à administração. A aprendizagem organizacional também entraria no rol de teoria aplicada desconsiderando, muitas vezes, aspectos de contexto e realidade de cada organização. Para a autora:

Dada a natureza falível do empreendimento científico, torna-se problemático extrair de uma teoria afirmações prescritivas que se mantenham verdadeiras em diferentes ambientes. Decorre que o critério de utilidade em pesquisa sobre aprendizagem organizacional, o qual implica a ideia de princípios universais, estratégias ou perspectivas de ação, é contestável (PRANGE, 2001, p. 53).

Existe a tendência de generalizar as descobertas na medida em que uma prescrição se aplica a mais de uma situação, contudo a possibilidade de generalizar é geralmente restrita, devido à divergência de pessoas, de cenários ou de circunstâncias históricas envolvidas nos processos de aprendizagem. Dessa forma, os efeitos obtidos em uma conjuntura, embora possam se confirmar em outras situações, não devem ser tratados como garantia de um mesmo resultado, que pode ser produto de características situacionais desconhecidas e não medidas. Assim, a utilidade é um critério falho de avaliação nas pesquisas sobre aprendizagem nas organizações, pois uma prescrição não seria suficiente para todos os contextos (PRANGE, 2001).

Outra questão levantada por Antonello e Godoy (2010) para o delineamento do conceito de aprendizagem nas organizações é a noção de mudança associada. Segundo as autoras, nem toda a aprendizagem se manifesta através de mudanças de comportamento nas organizações. Embora os conceitos estejam intimamente relacionados, essa relação depende de outros fatores e não pode ser assumida como universal.

Fiol e Lyles (1985) aceitam o fato de que aprendizagem e mudança podem ser dois processos diferentes, uma vez que adaptações individuais a determinadas situações não podem ser consideradas mudanças na estrutura organizacional. Nesse caso, mesmo ocorrendo mudanças comportamentais em nível individual ou até mesmo grupal, elas não devem ser reconhecidas necessariamente como aprendizagem na organização. Para os autores, a aprendizagem é mais do que as mudanças adaptativas nos processos de trabalho, e esse dilema pode ser analisado por meio de estudos e pesquisas mais aprofundados na área.

Esse entendimento abre espaço para a questão final, proposta por Antonello e Godoy (2010), a ser observada em relação ao conceito de aprendizagem organizacional, que é a natureza processual implicada na aprendizagem. Frequentemente a atenção dos pesquisadores em aprendizagem organizacional se volta para as entradas, condições e resultados, mas não se atém à dimensão processual da aprendizagem. Para tanto, as autoras propõem que se apliquem algumas das considerações que Tsoukas e Chia (2002) fazem em relação à mudança organizacional que, entendida como processo, impõe uma alteração no ponto de vista: a mudança é uma característica permanente da realidade e a estrutura é um fenômeno da ação humana. A aprendizagem, assim como a mudança, ocorre no processo, criando novas estruturas que ajudam os indivíduos a organizar a compreensão da realidade, mesmo que essas estruturas não sejam permanentes.

Na tentativa de explicitar e aproximar visões distintas e oriundas de diferentes paradigmas acerca de um fenômeno tão complexo quanto a aprendizagem, ainda mais se considerada relacionando-a às organizações, pode-se afirmar que algumas condições são essenciais para que a aprendizagem organizacional seja compreendida: ocorre em um processo em nível interpessoal na inter-relação dos sujeitos com o ambiente; pressupõe uma meta neutra não atendendo, especificamente, a exigências de resultado e/ou desempenho; provoca mudanças que não necessariamente alteram as estruturas organizacionais e ocorre processualmente. Antonello e Godoy (2010) afirmam que nenhuma das perspectivas identificadas na literatura de aprendizagem organizacional abarca satisfatoriamente todas as condições apresentadas acima.

No entanto, se considerada a noção de processo e de mudança, apresentadas anteriormente, é possível aproximar-se do que Dragonetti *et al.* 2005

*apud* Antonello e Godoy (2010) denomina *practicing*<sup>1</sup>: significa um processo que emerge de conexões entre os atores, sistemas, processos e artefatos e que representa uma das correntes de pensamento no campo da aprendizagem organizacional que enfatiza a visão da aprendizagem baseada em práticas, como mencionado anteriormente neste estudo. Assim, embora as perspectivas epistemológicas estudadas não apresentem consenso sobre as condições mínimas para que a aprendizagem ocorra, a abordagem da aprendizagem baseada em práticas, segundo Antonello e Godoy (2010), parece contemplar as quatro questões apontadas.

As teorias baseadas em práticas ressaltam a importância de considerar a aprendizagem não apenas como processo individual, mas também nas relações entre as pessoas e o contexto, englobando elementos sociais e particulares. Nesse contexto, estariam implicadas as relações de poder, a divisão do trabalho, a linguagem, os aspectos da cultura de cada organização, entre outros elementos, entendendo que a aprendizagem é um processo ao mesmo tempo tenso e fluido. Essa abordagem põe foco na compreensão de como o conhecimento é transformado ou construído pelos sujeitos com ou em atividade e não avaliando, através de metas atingidas, se a aprendizagem ocorreu ou não (ANTONELLO; GODOY, 2010).

No intuito de tentar sintetizar o que foi trabalhado sobre as diferentes formas de entendimento do processo de aprendizagem nas organizações, é apresentado o conceito de Antonello (2005), que caracteriza o fenômeno de forma mais consistente de acordo com sua revisão teórica. Segundo ela:

A aprendizagem organizacional é um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem- formais e informais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltado para o desenvolvimento de competências gerenciais. (ANTONELLO, 2005, P.27)

A relevância de dissertar sobre a aprendizagem nas e das organizações neste estudo se dá pela necessidade de se compreender minimamente como ela acontece nos ambientes de trabalho. Não se pretende fazer nenhuma afirmação

---

<sup>1</sup> As abordagens baseadas em práticas são influenciadas, principalmente, pelas perspectivas: sociológica, interretativocultural, comunidades de prática, teoria da atividade cultural-histórica e *actor-network* (Antonello; Godoy, 2010).

categórica e universal acerca do conceito de aprendizagem, visto sua origem em diversos paradigmas e campos do saber. Tampouco busca-se simplificar ou prescrever a melhor forma de estudar aprendizagem organizacional, pois é evidente a complexidade inerente a este processo. Assim, buscou-se neste capítulo fazer um breve apanhado sobre a relevância das pesquisas na área, a abrangência de pressupostos teóricos implicados, bem como as possibilidades de abordagens que atendam às finalidades deste estudo, como é o caso das teorias baseadas em práticas.

Tão importante quanto a compreensão da temática da aprendizagem nas organizações é o conhecimento das principais estratégias ou ferramentas utilizadas nos ambientes de trabalho para promover um local propício à construção ou transformação do conhecimento, bem como, para o desenvolvimento de competências. O capítulo a seguir trata de apresentar algumas dessas possibilidades, principalmente considerando o uso da tecnologia como facilitadora do processo de aprendizagem.

## 4 OBJETO DE APRENDIZAGEM INCLUIR

Entendida como recurso competitivo, a aprendizagem nas organizações é, muitas vezes, tida como diferencial diante das demandas empresariais. Em atendimento às necessidades de atualização impostas pela inovação, acirramento da produtividade e concorrência, a expectativa de que a circulação do conhecimento garanta à organização diferenciar-se no mercado, torna-se uma premissa para o sucesso. As novas exigências impostas pelo mercado de trabalho têm feito com que as organizações desenvolvam estratégias de atualização contínua, muitas vezes por meio de programas formais de treinamento e desenvolvimento de seus recursos humanos (ZERBINI, 2010).

No intuito de manterem os seus profissionais alinhados às necessidades do mercado e de garantir o seu diferencial competitivo, algumas organizações já perceberam que precisam dividir, com a academia, a responsabilidade pela educação das pessoas. É comum as empresas contratarem profissionais qualificados tecnicamente, mas com necessidades de desenvolvimento de competências comportamentais ou de competências que sejam interessantes para o seu negócio, o que faz com que o espaço entre as universidades e o mercado de trabalho fique cada vez menor.

Para tanto, diversas são as estratégias utilizadas na organização no que diz respeito à aprendizagem. Entre elas, pode ser citado o uso de recursos tecnológicos que atuam, muitas vezes, como ferramentas de apoio nos processos educacionais das organizações.

### 4.1 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Zerbini *et.al* (2015) afirmam que as organizações investem quantias significativas em ações educativas e de aprendizagem, em busca de desenvolvimento e atingimento de metas e objetivos de desempenho.

O cenário de aprendizagem nas organizações, porém, não parece permanecer o mesmo de algumas décadas atrás. Abreu, Gonçalves e Pagnozzi (2003) afirmam que os processos de aprendizagem utilizados nas empresas, até pouco tempo, estavam estruturados em programas de treinamento e utilizavam-se

de sistemas tradicionais de ensino, principalmente na figura de um instrutor. Nesse mesmo período, o ensino a distância já participava do aprendizado organizacional por meio de tecnologias postais. Este se dava por correspondência, veiculada pelo correio, proporcionando um ensino-aprendizagem um-para-um e configurando um tipo de educação a distância. Posteriormente, o rádio e a televisão contribuíram na massificação do processo compondo-se, muitas vezes, aos processos educativos. Os treinamentos organizacionais baseados em computadores, com a tecnologia de *CD-ROM*, também eram vistos. Contudo, o grande marco da educação a distância foi definido pelo advento da *internet*, quando a *web* adicionou inovação na metodologia de ensino-aprendizagem.

Santos (2007) retrata que foi no advento da Sociedade da Informação ou da Sociedade em Rede<sup>2</sup> que novos espaços de aprendizagem se estabeleceram com o uso de tecnologias de informação e de comunicação. Do mesmo modo, novas relações com o conhecimento foram sendo instituídas, mesclando as pessoas e os objetos técnicos, tecendo teias de relacionamentos e de aprendizagens.

As características das ações educacionais, tanto em ambientes escolares quanto de trabalho, têm se modificado atualmente, à medida que cresce a oferta de cursos à distância, o emprego de diferentes metodologias de ensino e a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (ZERBINI *et.al*, 2015, p.1026).

Esse novo cenário favorece fortemente as práticas em educação nas organizações, pois aproxima as pessoas do que precisa ser transmitido, seja em relação à informação ou ao conhecimento. Além de facilitar o acesso, a transmissão também atinge um número muito maior de indivíduos. Considerando, ainda, a capilaridade das organizações, um mesmo conteúdo pode ser transmitido, ao mesmo tempo, para vários profissionais em lugares diversos.

De acordo com Albertin e Brauer (2012), uma importante e crescente tendência da educação nas organizações é a incorporação de tecnologias de ensino a distância (EAD) nos processos de treinamento, desenvolvimento e educação de seus colaboradores, em função de algumas vantagens em relação ao ensino presencial. Para Santos (2007), a educação a distância é uma modalidade de educação que promove situações de aprendizagem em que os sujeitos do processo

---

<sup>2</sup> Expressão utilizada para ilustrar a dinâmica econômica e social da nova Era da Informação, estruturada por tecnologias de natureza digital. Castells. 1999, *apud* Santos, 2007.

não necessariamente compartilham os mesmos espaços. Para isso, são necessários recursos tecnológicos que farão a interface, mediando a relação entre os aprendizes, as informações e o próprio conhecimento.

Abreu, Gonçalves e Pagnozzi (2003) afirmam que em programas de educação corporativa o uso da tecnologia da *Internet* pela educação a distância tende a apresentar melhor relação custo/benefício, uma vez que o custo de transação na *web* é fundamentalmente menor, fácil de usar e fácil de implementar se comparado com o do sistema de educação convencional. Dessa forma, os ambientes virtuais de aprendizagem acabam por oferecer condições e infraestrutura de comunicação para os processos educativos, semelhantes às aquelas encontradas nos ambientes de ensino tradicional. Os autores complementam dizendo que, até o momento, pode-se creditar às tecnologias de informação e comunicação emergentes o suporte para o desenvolvimento da modalidade de ensino não presencial baseados na *web* (ABREU; GONÇALVES; PAGNOZZI, 2003, p.55).

Nesse cenário, modificado por meio do uso da tecnologia, os objetos digitais de aprendizagem ganham espaço como uma modalidade de TIC que permite apresentar um objetivo específico de educação para um determinado contexto. Polsoni (2003) *apud* Bisol e Valentini (2012) define objeto de aprendizagem como um objeto digital direcionado para a aprendizagem tanto na forma, quanto na relação. A forma relaciona-se ao contexto, enquadramento e ambiente, no qual o objeto está inserido. Já a relação refere-se ao contexto discursivo, cuja transformação de qualquer objeto em objeto de aprendizagem não é arbitrária, mas deve reorganizar a sensibilidade de forma argumentada, dentro de um contexto discursivo.

O Objeto Incluir é um exemplo de objeto digital de aprendizagem para um contexto específico: formação de professores. Resgatando o enfoque geral desta dissertação, que consiste em identificar princípios teóricos norteadores que fundamentem o uso do OA Incluir no contexto da formação de recursos humanos na esfera das organizações, a seguir serão apresentadas a perspectiva epistemológica, a organização e a estrutura do objeto.

#### 4.2 OBJETO DE APRENDIZAGEM INCLUIR: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

O objeto de aprendizagem Incluir foi criado considerando uma lacuna encontrada na formação de professores, no que diz respeito à preparação e à construção de práticas inclusivas nos ambientes educacionais. Os modelos, amplamente difundidos no cenário da formação de professores, adotam em várias situações a transmissão da informação como recurso educativo, mesmo com extensa literatura apontando que a informação não é suficiente para produzir mudanças atitudinais, de crenças e de valores. Muitas vezes, as maiores dificuldades encontradas nos contextos da inclusão escolar, por exemplo, estão pautadas na falta de recursos para mudanças estruturais, como também na adaptação do espaço físico e na disponibilização de profissionais capacitados para os processos de inclusão (BISOL; VALENTINI, 2014). Segundo as autoras:

O objeto de aprendizagem Incluir (OA Incluir) foi construído objetivando criar um instrumento facilitador à formação de professores dentro dos princípios da ética da responsabilidade e disponibilidade para o outro. Seu foco, portanto, não é a transmissão de informação, embora esta também se encontre presente em algum nível (p. 226).

O contexto discursivo no qual o objeto se encontra está no diálogo da diferença, no reconhecimento do outro como legítimo dentro de suas potencialidades. Nessa perspectiva, o OA Incluir pode ser entendido como um recurso facilitador para a formação docente e se propõe a problematizar a questão da inclusão escolar, saindo da lógica informacional e instrucional, considerando uma outra ótica de aprendizagem.

O objeto de aprendizagem Incluir está fundamentado em uma proposta epistemológica de base interacionista, que tem como referencial teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Nesse intuito, a fonte de desenvolvimento está no desequilíbrio e na busca, pelos sujeitos, de novas reequilibrações. Ou seja, ao desacomodar certezas preestabelecidas, o sujeito abre espaço para novos entendimentos e reflexões. Conforme as autoras:

A fonte do desenvolvimento, nessa teoria, está no desequilíbrio e na busca constante, pelo sujeito, de novas reequilibrações. Assim, o OA Incluir foi concebido visando promover situações que possam desequilibrar ou colocar em xeque algumas certezas provisórias dos usuários com relação à inclusão. (BISOL; VALENTINI, 2012, p. 270-271)

Todos os módulos do Incluir estão estruturados em três níveis que respeitam os pressupostos construtivistas/interacionistas: mobilização, provocação e



informação. De acordo com esses pressupostos, para que a aprendizagem ocorra é necessário que o sujeito da aprendizagem esteja mobilizado, para que se abram cognitivamente novas possibilidades de significações, ou seja, a aprendizagem ocorre quando existe uma significação atribuída pelo sujeito ao seu mundo. Nesse caso, o sujeito da aprendizagem é o usuário do objeto que é mobilizado e provocado a ressignificar seus conceitos prévios acerca da inclusão (BISOL; VALENTINI, 2012). Os níveis estão apresentados na Figura 1:

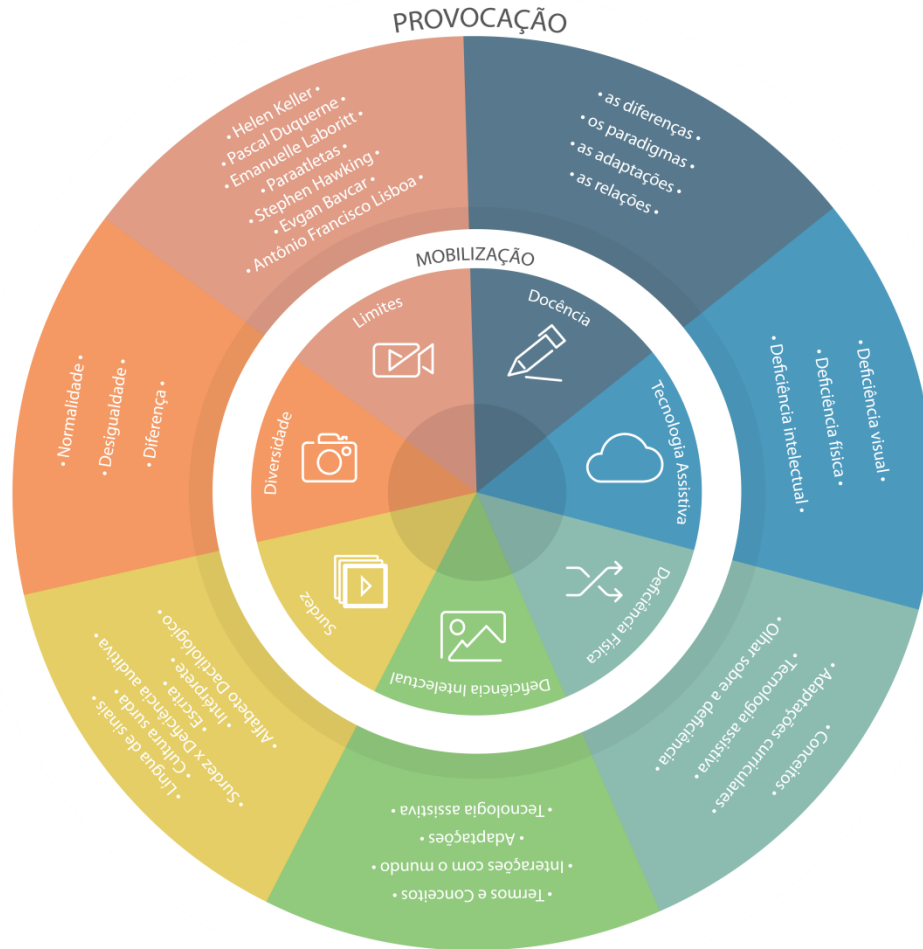
Figura 1 - Níveis que orientam a estruturação dos módulos



Fonte: elaborado pela autora

Cada um dos níveis apresentados deve ser compreendido da seguinte forma: a mobilização é o estágio no qual o usuário se depara com os conceitos e ideias que serão aprofundados no nível de provocação. Na provocação, por sua vez, são utilizados efeitos multimídia com o intuito de desestabilizar os conceitos prévios, desacomodando os pré-conceitos do usuário e propondo algumas problematizações. O terceiro nível, o da informação, apresenta textos construídos para o OA, propondo informações e reflexões relativas aos temas trabalhados em cada módulo. Embora se proponha à informação, este nível também está construído de forma que a mobilização e a provocação se encontrem presentes. A representação da estrutura do objeto encontra-se na Figura 2 a seguir:

Figura 2 - Estrutura do Objeto de Aprendizagem Incluir



Fonte: elaborada pela autora

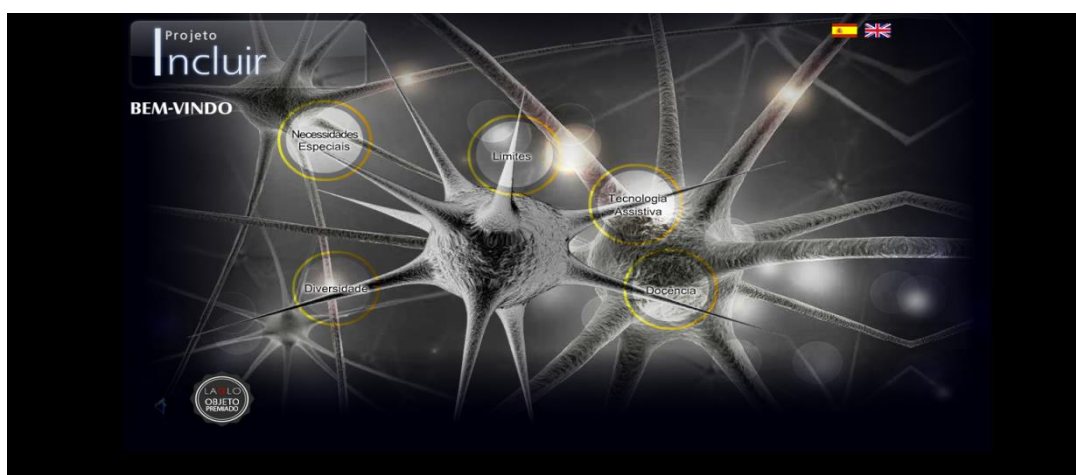
O OA Incluir está disponível, de forma gratuita, em [www.objetoincluir.com.br](http://www.objetoincluir.com.br), para que o mesmo possa servir ao desenvolvimento de ações de qualificação docente nas modalidades presencial ou a distância. Importante salientar que a intenção é que ele seja um recurso, uma ferramenta de fácil acesso que possa transitar como facilitador para a capacitação docente, sem a pretensão de ser responsável pela inclusão. Do mesmo modo, não tem a pretensão de ser, por si só, um curso ou treinamento, mas uma estratégia complementar nos processos de educação para a inclusão. Ao desacomodar certezas provisórias, os usuários estariam mais abertos a repensar suas atitudes e valores em relação à diversidade e à inclusão.

Na apresentação do OA está o eixo de reflexão que é formado por cinco temas de entrada: Limites, Diversidade, Docência, Necessidades Especiais e Tecnologia Assistiva. O tema Necessidades Especiais, por sua vez, abre-se para Surdez, Deficiência Intelectual e Deficiência Física. Cada tema abordado constitui um módulo. A página inicial, na figura, indicada pela palavra “home”, remete aos cinco temas, convidando o visitante a interagir com cada um deles. A proposta é provocar o usuário a percorrer livremente todo o conteúdo, instigando a curiosidade através de imagens, vídeos, conteúdo interativo que possam mobilizar a reflexão sobre a temática (BISOL; VALENTINI, 2012).

O OA Incluir foi construído, propositalmente, em uma estrutura hipertextual e hipermediática, permitindo a livre navegação por parte do usuário. Não há uma rota específica para acesso, nem um único caminho possível de exploração dos temas apresentados. Cada módulo é independente dos demais, tanto no argumento quanto na problematização, concedendo seu uso de forma integrada ou separada, de acordo com o propósito e com as necessidades do usuário. Concomitantemente, os cinco temas são organizados na mesma proposta, possibilitando o trabalho interligado. Além disso, a própria estruturação do objeto permite a inclusão de outros módulos, sem modificar a sua composição de origem (BISOL; VALENTINI, 2012).

A seguir, na Figura 3, está representada a tela inicial do OA Incluir:

Figura 3 - Tela inicial do OA Incluir



Fonte: <http://www.objetoincluir.com.br/>

. O módulo “Limites” objetiva questionar as ideias do senso comum sobre o que seriam os limites do outro. Ao longo do texto é questionado o lugar a partir do

qual é lançado o olhar para o outro, diferente de si. Nesse módulo, os níveis de mobilização e de provocação se sobrepõem e são trabalhados por meio de apresentações, em vídeo, de biografias de pessoas que alcançaram respeito e admiração vencendo as usuais barreiras que cercam a vida de quem possui deficiência. Os vídeos são acompanhados de textos explicativos, e o usuário é convidado a refletir sobre o olhar que é capturado pelo que marca a diferença em relação ao que convencionalmente é chamado de normal. O título “Limites” propõe deixar falar este outro, que é diferente de mim, para aprender com ele sobre sua vida, seus potenciais e limites, não reproduzindo uma oposição reducionista entre eficiência e deficiência, normalidade e anormalidade (BISOL; VALENTINI, 2014). No texto que se encontra no nível de informação, as reflexões são estimuladas a partir do que se entende por deficiência e eficiência:

Neste olhar de mão dupla para si mesmo e para essas histórias de vida, cabe questionar profundamente o que se entende por deficiência e por eficiência. Um olhar que vê o outro sob o prisma do que falta e no máximo propõe uma reabilitação, deixa de ver o que está aí como outra forma de estar no mundo. O que é a deficiência, quem é deficiente? A deficiência é uma falha mensurável no corpo ou na mente de uma pessoa, ou é uma maneira de estar no mundo diferente na norma? (BISOL; VALENTINI, 2011, p.2)

O módulo “Diversidade” apresenta ao usuário um convite a pensar sobre diferença. No nível de mobilização, há disponível um retrato de família que deve ser montado pelo usuário a partir da escolha de personagens. Essa família pode ser organizada com desenhos de uma família “padrão” ou de uma família na qual a diversidade está presente. A diversidade pode ser representada por diferentes grupos étnicos, por pais ou filhos com deficiência ou por casais homoeróticos. O nível de provocação é apresentado por meio de conceitos de normalidade, desigualdade e diferença. A reflexão é proposta ao usuário pela apresentação de provocações que utilizam definições sobre anormal, desvio, padrão, média. De acordo com Bisol e Valentini (2014), é importante reconhecer que nos discursos sociais o que circula é o anseio da normalidade e que esse anseio é alimentado pela mídia e pela ciência, que apresentam os índices e os comportamentos normais. A proposta no texto que compõe o nível de informação deste módulo é trabalhar os conceitos de diversidade, apresentando a ideia de que todos são únicos e diferentes.

No paradigma da inclusão a ênfase está na diversidade e não na semelhança, isto porque a inclusão está centrada em adequar os sistemas gerais da sociedade de forma a eliminar os fatores que excluía algumas pessoas. Para a sociedade incluir é preciso um movimento no sentido de atender as necessidades de todos, considerando a diversidade de sujeitos e seu direito à equidade, ou seja, equiparar oportunidades. Assim o pertencimento não está mais na normalidade, mas no direito e reconhecimento da individualidade: que de perto ninguém precise ser normal (BISOL; VALENTINI, 2011, P.2).

O módulo “Docência” tem, em sua tela inicial, a imagem de uma sala de aula, representada na Figura 4. No quadro da mesma estão escritas as palavras: diferenças, adaptações, paradigmas e relações. Este é o nível de mobilização do módulo, no qual estão propostas as reflexões sobre o lugar do docente na inclusão escolar. O usuário é convidado a entrar em cada uma das palavras escritas no quadro negro da sala de aula, acessando o nível de provocação do módulo, em que estão disponíveis recursos específicos sobre cada uma das concepções, por meio de imagens, de charges, de poemas.

Figura 4 - Módulo Docência



Fonte: <http://www.grupoelri.com.br/ucs/docencia/>

A ideia é que o usuário possa refletir sobre o espaço das diferenças em uma instituição pautada pela disciplina e uniformidade. No *link* diferenças está uma animação que permite perceber a falta de espaço para aquele que não atende o que é considerado normal. No *link* paradigmas são apresentadas as principais mudanças históricas que culminaram nas políticas de inclusão. O *link* adaptações propõe o pensar sobre as formas de ensinar e a tendência idealizada do que seja o lugar do

aluno nesse processo, através de uma charge. No *link* relações, a proposta é pensar sobre a relação professor-aluno a partir de um poema.

Para cada um dos *links*, encontra-se um texto disponível no nível de informação, que também remete à reflexão acerca dos paradigmas propostos sobre a inclusão, afirmando que o lugar da inclusão está na tônica da diferença e não da semelhança.

Embora a homogeneidade, enquanto tal, nunca tenha existido (as salas de aula sempre contaram com o aluno excepcionalmente inteligente, o aluno médio, o aluno lento, o comportado, o inquieto – isso sem mencionar algumas diferenças socioeconômicas), atualmente há um movimento social intenso em prol dos direitos humanos e uma legislação cujo impacto é visível: cotas, direitos, políticas de ações afirmativas, acessibilidade, inclusão, são palavras que rondam todos os discursos pedagógicos e políticos na atualidade (BISOL; VALENTINI, 2011, p.2).

O módulo “Necessidades Especiais” não é exatamente um módulo em si, mas uma entrada para três outros módulos: surdez, deficiência física e deficiência intelectual. O nível de mobilização, para os três tipos de deficiência, é composto por mosaicos de vídeos, imagens e jogos interativos, que orientam o usuário a entrar no nível seguinte, de provocação. Em todos os tipos de deficiência apresentados, no nível de provocação estão propostas abordagens nas quais o usuário vai construindo ou reconstruindo a sua reflexão sobre as necessidades de cada deficiência. A proposta do item “Necessidades Especiais” é apresentar e informar sobre os tipos de deficiência, sem perder o foco da aprendizagem através do desequilíbrio de certezas preestabelecidas. O nível de informação também é trabalhado através de textos a respeito dos tipos de deficiência elencados. Há a proposta de um *link* para a deficiência visual, mas ele está em construção, assim como o módulo “Tecnologias Assistivas” que não está finalizado, pois o projeto do OA Incluir aguarda financiamento/apoio de agências de pesquisa ou de instituições parceiras.

Há, ainda, a aba Guia que apresenta a estrutura do objeto e seu objetivo ao ser concebido. Nesse espaço são propostas algumas possibilidades para o uso do recurso com os professores. As autoras apresentam três sugestões de uso do OA Incluir que contemplam um *workshop* virtual, com navegação livre, no qual os professores são convidados a navegar pelo objeto, fazendo anotações sobre as reflexões que surgirem durante a exploração para, posteriormente, compartilhar em

uma lista de discussão, por exemplo. Um *workshop* virtual com exploração de temas específicos por meio do qual um coordenador define a condução da navegação e o professor é convidado a refletir sobre questões definidas previamente. Um *workshop* presencial em que é possível iniciar a reflexão com uma discussão prévia e seguir para a exploração do objeto com questões específicas, ou não. Nesse Guia as autoras enfatizam que essas são apenas sugestões e que cabe ao coordenador da atividade considerar a realidade do seu grupo.

Cabe enfatizar que o OA Incluir seguiu padrões computacionais de desenvolvimento que permitem a sua utilização em diferentes contextos educativos, o que possibilita pesquisar o seu uso nos contextos laborais. Além disso, foi construído prevendo a introdução de novos módulos, o que justifica o objetivo desse estudo.

Uma pesquisa realizada por Bisol, Valentini e Braun (2015) com vistas a avaliar OA Incluir concluiu que o mesmo tem uma repercussão positiva entre os usuários. Através de uma aba intitulada Livro de Visitas, os usuários do OA foram convidados a responder a um questionário com perguntas analisadas qualitativa e quantitativamente. No total, 163 participantes responderam ao questionário: 57% eram professores, 14% eram estudantes de graduação e pós-graduação, 12% trabalhavam com o campo da educação, e 17% trabalhavam em outros campos.

Através dessa pesquisa foi possível inferir que o OA Incluir é visto como um valioso recurso e que pode contribuir positivamente, de forma complementar, para a formação de professores para a inclusão. Ademais, foi possível identificar exemplos de construção e reconstrução de conhecimento, reforçando que o quadro teórico escolhido é coerente com o objetivo de promover a reflexão e é capaz de sustentar a concepção e o desenvolvimento desse objeto de aprendizagem (BISOL; VALENTINI; BRAUN, 2015).

A aba “Livro de Visitas” não está mais disponível para navegação na versão atual do objeto e teve sua utilização restrita ao objeto de estudo da pesquisa apresentada acima.

Diante do exposto, pensa-se, através desta dissertação, considerar o OA Incluir como ferramenta para a formação de recursos humanos nas organizações, baseando-se nos pressupostos da aprendizagem organizacional e na gestão da diversidade.

## **5 APROXIMAÇÕES ENTRE O OA INCLUIR, DIVERSIDADE E APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES**

Neste capítulo estão sugeridas aproximações entre o objeto de aprendizagem Incluir e alguns pressupostos da aprendizagem organizacional e da gestão da diversidade. Buscou-se, desse modo, chegar a uma proposta de uso do Incluir em ambientes corporativos, como apresenta o objetivo geral deste estudo. Para tanto, são retomadas as quatro questões fundamentais, aventadas por Antonello e Godoy (2010) acerca da aprendizagem organizacional: nível da aprendizagem, neutralidade da meta, noção de mudança e natureza processual da aprendizagem.

Os pressupostos da gestão da diversidade e inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes de trabalho são apresentados a partir da análise da cada módulo existente no objeto de aprendizagem. Além disso, são apresentadas algumas possibilidades de incremento de módulos para o uso em ambiente laboral.

### **5.1 APROXIMAÇÕES ENTRE O OA INCLUIR E A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL**

Retomando as questões apresentadas por Antonello e Godoy (2010), para um conceito de aprendizagem organizacional pode-se considerar, em primeira análise, o nível em que a aprendizagem ocorre. Uma das discussões que ainda permeiam a definição do conceito de aprendizagem nas organizações é se a mesma acontece a partir de um processo psicológico cognitivo e, portanto, individual, ou se acontece a partir da interação e da relação do indivíduo com o meio, implicando, portanto, um processo coletivo.

Uma das abordagens possíveis de análise que se mostra bastante consistente ao relacioná-la à estrutura do objeto de aprendizagem estudado é a que considera o fenômeno organizacional como socialmente construído. Nessa abordagem de construção social, a aprendizagem nas organizações ocorre por meio da interação entre os atores e, conseqüentemente, o foco é a relação entre os sujeitos envolvidos e a aprendizagem, não mais considerada puramente um fenômeno cognitivo e individual. Nesse caso, são consideradas, também, as redes sociais que se estabelecem, a construção de sentidos, retomando o conceito de organização enquanto processo e não enquanto entidade (CÉLIA; LOIOLA, 2001).



O construtivismo tomado como base teórica norteadora da concepção do AO Incluir pode ser útil para elucidar a relação que coloca em conflito os níveis de aprendizagem individual ou coletivo. Tomando a fala de Piaget:

[...] não há necessidade alguma de escolher entre a primazia do social ou a do intelecto; o intelecto coletivo é o equilíbrio social resultante da interação das operações que entram em toda a cooperação (PIAGET, 1970, p.114, *apud* FOSNOT,1998, p.35).

Nesse sentido, não se trata de identificar em que nível o fenômeno ocorre prioritariamente, mas considerar que para ser um fenômeno organizacional ele deixa de ser exclusivamente individual, ou seja, para que uma organização aprenda, esse processo transcende os indivíduos. Assim foi posto por Antonello e Godoy (2010, p. 324) ao afirmarem que a aprendizagem recorre ao indivíduo e a suas interações: grupal, intergrupal, organizacional e interorganizacional e, portanto, em nível interpessoal.

Ao se voltar a análise para a estrutura e organização do objeto de aprendizagem Incluir, retoma-se a teoria que fundamenta a construção do mesmo, fundamentada em uma base pedagógica interacionista. À vista disso, é possível perceber que existe uma intenção por parte das autoras em construir o objeto de modo que ele permita avançar os limites individuais, alcançando a esfera do coletivo. No entanto, a proposta de interação social ocorre apenas virtualmente, quando os usuários são confrontados com situações de vida real. Não existe no objeto nenhum recurso que permita, por exemplo, a troca de experiências entre usuários, com exceção de uma aba de depoimentos, mas que ainda está em construção. Por conseguinte, o aspecto interpessoal só é contemplado quando as autoras sugerem, através de um guia, alguns modos de utilização do AO Incluir, sendo um deles através de workshops presenciais.

Ao se considerar o potencial que uma tecnologia digital poderia apresentar, em termos de interação social, Abreu, Gonçalves e Pagnozzi (2003) afirmam que o processo de educação via *web* apresenta características acentuadamente colaborativas suportadas pela estrutura das mídias digitais. Assim, os ambientes virtuais de aprendizagem poderiam promover a interação entre os participantes por meio de ferramentas e de funcionalidades que dessem conta desta estratégia.

Célia e Loiola (2001) elucidam que a aprendizagem organizacional transcende os limites do âmbito interno das organizações e citam as teorias que defendem o

*learning by doing, learning by using e learning by interacting*, reforçando a ideia de que os sujeitos de uma organização não aprendem somente com eles mesmos, mas também com outros indivíduos e, inclusive, com outras organizações, ressaltando a aprendizagem como fenômeno social.

Assim, se for considerado o uso em ambiente corporativo, o OA Incluir poderia ter um dispositivo que permitisse a troca, tanto entre os indivíduos de uma mesma organização, quanto entre usuários de outras corporações. Fóruns de discussão, aba de depoimentos e *chats* são exemplos de recursos que, ao serem contemplados, permitiriam que a aprendizagem para a inclusão pudesse ser compartilhada, transcendendo o nível individual desta experiência. Além disso, se for considerado o aproveitamento presencial do objeto de aprendizagem em eventos abertos de treinamento, várias organizações poderiam estar representadas, compartilhando suas vivências no que tange à inclusão.

A segunda questão fundamental apresentada por Antonello e Godoy (2010), para a aprendizagem organizacional, está relacionada à ideia de que a aprendizagem não está condicionada a uma meta de desempenho. Isso significa que não é possível prever qual o resultado que um processo de aprendizagem pode acarretar. Ainda, não necessariamente, o resultado da aprendizagem pode ser considerado bom ou útil para a organização.

No caso do uso do objeto de aprendizagem Incluir, supõe-se que, por ser construído em três níveis, algum efeito deverá provocar em seu usuário, mas não é possível afirmar que este efeito, por si só, irá modificar positivamente a forma como a inclusão ocorre no espaço das organizações, nem mesmo se essa forma será modificada. De todo o modo, essa não parece ser a pretensão das autoras ao idealizarem o objeto de aprendizagem. Bisol e Valentini (2012) ressaltam o interesse em desacomodar conceitos preexistentes, presente na estrutura do Incluir, tomando como base o termo perturbação cognitiva proposto por Piaget. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre ao desestabilizar algumas certezas prévias quando certas hipóteses do sujeito são colocadas em xeque por um elemento externo, que neste caso se dá na interação com o objeto. Não é possível imaginar qual o resultado desta interação e muito menos se este resultado é positivo ou negativo. Ao não se restringir a interação com o objeto ao nível de instrução ou informação, o recurso tecnológico pode ser considerado uma via de acesso à temática da inclusão, desequilibrando certezas pré-concebidas.

Existe uma tendência nos estudos em aprendizagem organizacional que é apresentada por Prange (2001). Essa tendência se relaciona à expectativa de utilidade ou de teoria aplicada, que significa visualizar um resultado com o uso de determinada prática ou teoria. Ao se considerar essa expectativa utilitária que os estudos em comportamento organizacional acabam impondo, corre-se o risco de imaginar que um objeto virtual de aprendizagem poderia dar conta da inclusão nas organizações.

Um objeto de aprendizagem, assim como afirma Polsoni (2003) *apud* Bisol e Valentini (2012), é um objeto para a compreensão e para o pensamento e necessita estar direcionado à aprendizagem tanto no que diz respeito à forma, quanto à relação. A forma, neste caso, está relacionada ao contexto no qual o objeto está inserido, e a relação diz respeito à ideia de que o que transforma um objeto em objeto de aprendizagem não é fundada em reações imediatas na sensibilidade, mas é a sensibilidade reorganizada em um contexto.

Assim, pode-se afirmar que o objeto Incluir, assim como está construído, pode ser utilizado como um recurso, um gatilho, que provoca reflexão e ação dentro de uma organização, mas que precisa estar sustentado por um contexto discursivo propício para a inclusão em ambientes de trabalho. Pode ser um elemento fundamental para desencadear uma análise mais aprofundada da inclusão no ambiente corporativo, contudo não pode ser considerado responsável por promover a aprendizagem para a inclusão em uma organização.

Toda e qualquer estratégia utilizada para a aprendizagem que espera um fim específico, como no caso a inclusão, precisa ser considerada um meio ou um recurso, mas não a responsável por garantir que esse objetivo se concretize. Nesse sentido, retoma-se o que afirmam Antonello e Godoy (2010, p. 325), “muito frequentemente uma posição positiva é assumida, ou pela definição de aprendizagem ou por sua operacionalização; e isto trivializa o conceito de aprendizagem organizacional.” O que se espera com o uso do OA Incluir nos ambientes corporativos é que se repense a relação que se estabelece entre os sujeitos dessas organizações e que se proporcione um refletir sobre a forma como as diferenças são tratadas nas empresas e nisso o Incluir tem condições de contribuir por meio dos pressupostos epistemológicos utilizados em sua concepção.

A afirmação a seguir, embora esteja se referindo à sala de aula, não se afasta em nada da realidade que se encontra nos ambientes corporativos:

É necessário ressignificar a forma de conviver com o outro diferente (diferenças físicas, intelectuais, étnicas, religiosas, socioeconômicas, etc.), num espaço permeado de preconceitos, estereótipos, mitos e emocionalmente carregado pelos limites e potencialidades de cada um (BISOL; VALENTINI, 2012, p. 276).

O que se pode esperar com o uso do Incluir em ambientes laborais é esse ressignificar de relações estabelecidas entre o que é considerado “normal” e o que é considerado “diferente” nas organizações.

A terceira questão proposta por Antonello e Godoy (2010) faz referência à noção de mudança, que muitas vezes é relacionada à aprendizagem organizacional. As autoras afirmam que, quando se associa diretamente a noção de mudança organizacional à aprendizagem, há uma expectativa de que a aprendizagem desencadeie uma mudança comportamental, fato esse que nem sempre ocorre. No caso específico deste estudo, é possível verificar que os níveis de mobilização, de provocação e de informação presentes em todos os módulos do objeto de aprendizagem, alcançam o nível reflexivo do sujeito, mas não necessariamente garantem uma mudança em seu comportamento.

Assim como o que ocorre na questão anterior, da neutralidade da meta, a noção de mudança por meio da interação com o objeto de aprendizagem propõe uma aproximação da temática e um desacomodar dos conceitos prévios, porém não garante, com isso, a mudança comportamental, já que não é esse o seu propósito final. Podemos tomar como exemplo um usuário que acesse o objeto Incluir pelo módulo “Limites” e que esse mesmo usuário leia as biografias, assista aos vídeos e ainda leia o texto proposto. Cabe exemplificar trazendo uma das provocações apresentadas pelo texto desse módulo do objeto:

Não sei o que você pensou e sentiu ao ver as conquistas de Helen Keller, Stephen Hawking, Aleijadinho, Pascal Duquenne, Evgen Bavar, Emmanuelle Laborit e dos atletas paraolímpicos. Não sei, porque não sei de que lugar você olhou (o lugar a partir do qual você olhou afeta a sua interpretação dessas histórias de vida). Por exemplo, pode-se olhar como alguém jovem e saudável cujo corpo ainda não apresentou nenhum grande problema ou limitação; ou como alguém jovem cuja saúde já se viu afetada por uma doença ou condição e que conheceu de perto a luta para viver e construir alternativas possíveis; ou alguém cuja saúde nunca incomodou profundamente, mas que sente as marcas dos anos deixando o corpo um tanto mais pesado e, portanto olha para os anos que tem pela frente sentindo a sombra da doença ou das limitações acercando-se lentamente (...) Não sei, são tantos os lugares possíveis. São várias as questões possíveis: que tipo de corpo você habita? Qual a relação do seu corpo com o que a sociedade considera normal? (...) Qual a sua experiência em

relação ao que pode e ao que não pode fazer, ao que consegue ou não? (BISOL; VALENTINI, 2011, p.1).

Nesse exemplo, aquele que interage com o objeto é convidado a percorrer as trajetórias de vida de várias pessoas com deficiência e convidada, também, a pensar o seu lugar no mundo em relação à inclusão. Todavia, isso não garante que ele mude a sua atitude em relação a um colega de trabalho com deficiência e muito menos que a organização em que trabalha repense suas práticas de inclusão. Portanto, ao se sugerir o uso dessa tecnologia específica ou de qualquer outro recurso para a aprendizagem, não se supõe que as organizações aprendam a incluir ou a considerar com menos preconceito as diferenças existentes.

No entanto, cabe ressaltar que, para se aproximar do contexto organizacional, o OA Incluir precisaria abordar a temática de forma mais direta. Embora os módulos sejam construídos de maneira bastante genérica, a exceção do módulo docência que faz referência direta ao papel do professor, para o uso corporativo seria necessária uma adaptação dos conteúdos ou dos elementos de mobilização e provocação, de modo que esses elementos pudessem proporcionar uma identificação direta do usuário, encontrando a sua realidade retratada nos elementos midiáticos. Provocações que apresentassem experiências de inclusão em ambientes especificamente laborais, talvez facilitassem o desejo pela navegação, bem como a reflexão, por parte dos usuários, sobre a sua própria atitude.

Antonello e Godoy (2011) apontam uma perspectiva proposta por Antonacopoulou (2005) e Dragonetti *et.al* (2005), que apresentam o ensaiar como o aspecto-chave da aprendizagem, no sentido de explorar e experimentar, desde que acompanhados da reflexão crítica. Essa perspectiva condiz com a abordagem da aprendizagem baseada em práticas que se preocupa em entender como o conhecimento é produzido e/ou transformado por meio de sujeitos com e/ou em atividade, independentemente de identificar se o atingimento de metas ou de resultados se constitui em aprendizagem.

Nesse caso, se o OA Incluir proporcionasse ao usuário corporativo o “ensaiar” a inclusão, através de recursos midiáticos que simulassem situações reais possivelmente vivenciadas nas organizações, poderia aproximar os sujeitos de conceitos importantes à inclusão. Voltando para a estrutura e para a base epistemológica que fundamentam a concepção e a construção do objeto, pode-se afirmar que, ao se considerar os três níveis: mobilização, provocação e informação,

poderia se estar atendendo o pressuposto da exploração e experimentação, acompanhados da reflexão crítica, como propõem as teorias da aprendizagem fundadas em práticas.

A quarta questão que apresentam Antonello e Godoy (2011) está relacionada à natureza processual da aprendizagem. Retomando as duas questões anteriores que se referem à neutralidade da meta e à noção de mudança, a aprendizagem organizacional precisa ser interpretada enquanto processo, sem um fim específico ou resultado desejado. É nesse tramitar do processo que se constituem os movimentos com vistas à aprendizagem, estabelecidos pelos sujeitos nas organizações.

Novamente, pode-se retornar aos pressupostos que fundamentam a construção do OA Incluir. Ao contemplar a ideia de que a aprendizagem ocorre na interação, considerando elementos sociais e materiais do contexto, uma vez que a teoria que sustenta a proposta pedagógica da concepção do objeto é de base interacionista, os padrões computacionais utilizados na construção do objeto permitem a livre navegação, configurando a interação do usuário com as questões problematizadoras apresentadas. Todos os módulos são interligados e as estruturas hipertextual e hipermediática permitem iniciar a navegação em qualquer ponto, favorecendo as conexões e as relações estabelecidas pelo próprio usuário (BISOL; VALENTINI, 2012).

Muitas vezes, os recursos utilizados no nível de provocação são interativos, possibilitando ao sujeito deslocar-se para dentro da ação. Um exemplo está apresentado no módulo “Diversidade”, no qual o usuário tem a possibilidade de reproduzir um retrato de família a partir de elementos diversos que ele compõe ao seu próprio modo de conceber a diversidade.

A interação se dá a partir da aproximação que o usuário faz com as temáticas propostas que o colocam em contato com reflexões acerca da inclusão. Assim, a pessoa que interage com o objeto está igualmente sendo provocada a buscar novas concepções em relação a suas certezas anteriores, por meio da aproximação que faz não só com o tema, mas também com os sujeitos presentes nesses temas. Isso pode ser observado no módulo “Deficiência Física” que, ao se deparar com um labirinto, no qual barreiras vão sendo apresentadas, instiga o usuário a se colocar no lugar da pessoa com deficiência, podendo estimular o pensamento sobre

alternativas possíveis para a inclusão desses sujeitos nos diversos ambientes em que transitam.

Para atender à questão de natureza processual da aprendizagem, o OA Incluir precisaria contemplar o monitoramento das ações dos usuários na sua navegação, verificando as percepções acerca da sua experiência. Quando foi criado, o objeto dispunha de um recurso avaliativo, o “Livro de Visitas”, que coletava informações acerca da experiência que o usuário teve durante a sua navegação. Essas informações, além de identificarem as percepções sobre a usabilidade, buscavam verificar as mobilizações produzidas e as reflexões provocadas por meio do objeto. Esse recurso também poderia ser interpretado como um movimento que tem como base o construtivismo, uma vez que coloca o usuário como sujeito da aprendizagem, que está ativamente participando do processo, bem como retroalimentando a análise do próprio objeto, contribuindo para o seu aprimoramento.

Esse recurso foi utilizado para fins de pesquisa de Bisol, Valentini e Braun (2015) e desativado após a conclusão da mesma. Levando-se em conta os pressupostos da aprendizagem nas organizações, pode-se considerar que tal mecanismo seria de grande utilidade para monitorar de que forma as conexões estão sendo estabelecidas, bem como, que recursos ou elementos atendem e /ou poderiam ser incluídos ou melhorados para o bom uso da ferramenta nas organizações.

Outra possibilidade para o uso em ambientes corporativos seria utilizar o que as autoras do objeto propõem na aba “Guia” na qual sugerem intervenções presenciais e a distância. Esses momentos, além de refletirem em atividades formais de treinamento, poderiam ser utilizados para a avaliação da usabilidade do objeto e reflexão sobre como o mesmo tem sido colocado no processo de aprendizagem dos usuários. Dessa forma, seria possível aproximar-se do que é proposto por Antonello e Godoy (2011) na busca de novos insights sobre a aprendizagem como processo. As autoras sugerem a adoção de novas ferramentas e métodos de análise para a compreensão da microdinâmica organizacional enquanto fluxo de mudança em um sistema social. Nesse caso, o objeto Incluir poderia constituir-se, se utilizado para pesquisa do fenômeno de aprendizagem, como um importante aliado na provocação de algumas reflexões e interpretações sobre o tema.

Novamente evidencia-se a perspectiva das teorias baseadas em prática. Nelas contemplam-se a análise e a reflexão diante dos microprocessos que estão em atividade nas práticas formais das organizações no que concerne aos sujeitos inseridos em um sistema social e, assim, considera-se o aprender como um ato reflexivo sobre esse sistema (NICOLINI *et.al*/ 2003). O OA Incluir poderia ser utilizado como simulador de experiências em inclusão, como um elemento prático, colocando em análise o processo vivenciado por seus usuários.

Diante do exposto, compreende-se que em vários aspectos o OA Incluir contempla as questões propostas por Antonello e Godoy (2011) no que tange a aprendizagem organizacional, assim como o resumo apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 - Aproximações entre OA Incluir e Aprendizagem Organizacional

(continua)

<b>Questões Fundamentais</b>	<b>Argumentação</b>	<b>Pressupostos OA Incluir</b>
<b>Nível da Aprendizagem</b>	A aprendizagem ocorre pelo emergir de relações e interações entre as pessoas, considerando elementos sociais e materiais de contextos particulares. (Antonello e Godoy, 2010).	Concebido a partir de uma proposta pedagógica, de base interacionista. Epistemologia Genética (Jean Piaget), os conceitos de desequilíbrio e reequilíbrio colocam em xeque algumas certezas sobre a inclusão. Os padrões computacionais utilizados permitem a utilização do objeto em vários contextos e em formatos distintos. O uso em treinamentos formais, informais, presenciais ou a distância permite tanto a interação indivíduo x objeto, quanto à visão compartilhada entre pares.
<b>Neutralidade da Meta</b>	A aprendizagem não se restringe a resultados organizacionais de desempenho.	A estrutura do objeto está organizada com base em três níveis: 1) mobilização; 2) provocação; 3) informação. A proposta é que o usuário seja mobilizado para que cognitivamente se abram novas possibilidades de significações, independentemente do resultado que isso possa gerar.
<b>Noção de Mudança</b>	Mesmo ocorrendo mudanças	Os temas apresentados no OA Incluir provocam a reflexão



	comportamentais em nível individual ou até mesmo grupal, essas não necessariamente devem ser reconhecidas como aprendizagem na organização.	acerca do assunto e não têm como expectativa promover modificações estruturais, embora, as mudanças individuais possam desestabilizar “verdades” absolutas sobre a inclusão nas organizações.
<b>Natureza Processual</b>	A aprendizagem, assim como a mudança, ocorre no processo, criando novas estruturas que ajudam os indivíduos a organizar a compreensão da realidade, mesmo que essas estruturas não sejam permanentes.	A desequilíbrio e reequilíbrio provocam no sujeito a possibilidade de ressignificações de sua visão de mundo. O Incluir promove o desestabilizar processual, através da interdependência entre os módulos e possibilidade de navegação livre. A estrutura hipertextual e hipermediática possibilita iniciar a navegação por qualquer módulo e, em seguida, para qualquer link.

Fonte: elaborado pela autora.

Como recurso específico para o trabalho de inclusão nas organizações, no entanto, o OA Incluir precisaria ser aprimorado. Tanto no que diz respeito à interface, quanto em relação ao seu conteúdo, algumas modificações, se realizadas, poderiam torná-lo mais próximo da realidade nas organizações.

A base epistemológica na qual foi constituído atende às expectativas no que se refere a um recurso útil para a aprendizagem da inclusão, pois promove, em seus três níveis: mobilização, provocação e informação, a reflexão sobre a ação e a possibilidade de desacomodar certos estereótipos e preconceitos, muitas vezes estabelecidos nos ambientes de trabalho, como mencionado anteriormente.

Em suma, não se trata de atribuir ao recurso tecnológico a responsabilidade por mudar a forma como se dá a inclusão em determinada organização, mas utilizá-lo enquanto ferramenta e recurso catalizador da análise e reflexão sobre a temática.

## 5.2 APROXIMAÇÕES ENTRE O OA INCLUIR E A GESTÃO DA DIVERSIDADE

A inclusão nas organizações, como já mencionado anteriormente neste estudo, constitui-se em grande desafio, tanto para as empresas, quanto para as pessoas com deficiência. O objetivo deste item é apresentar os módulos do objeto

virtual de aprendizagem Incluir aproximando-os da temática da inclusão nas organizações, considerando suas possibilidades e necessidades de desenvolvimentos específicos para uso em processos de aprendizagem em ambientes corporativos, visando a possíveis mudanças atitudinais.

A ordem para a análise dos módulos, embora pudesse ser aleatória pelo modo como o objeto está construído, segue o critério de amplitude de cada módulo. São considerados, primeiro, Diversidade e Limites e, depois, Necessidades Especiais, Tecnologia Assistiva e Docência.

No módulo Diversidade, o usuário é mobilizado a pensar os padrões e as diferenças que estão constituídas em diversas esferas da sociedade, ao ser convidado a compor, de variadas formas, o retrato de uma família. A diversidade que é apresentada neste módulo faz referência a um conceito amplo do termo, assim como o proposto por Thomas (1991). Este conceito contempla a ideia de que toda e qualquer diferença entre as pessoas é diversidade, ou seja, independentemente de identidade ou pertença a um grupo social, todos são diferentes. Essa é a ideia apresentada na construção do retrato de família, no qual toda a ordem de composição é possível, apresentando diferenças de gênero, raça, idade, pessoas com e sem deficiência. O exemplo do que é proposto no primeiro nível deste módulo está apresentado na Figura 5:

Figura 5 - Retrato de Família



Fonte: <http://www.grupoelri.com.br/ucs/diversidade/index.php>

Pode-se considerar que a instituição social representada pela família, no objeto de aprendizagem, provoca a transposição de composições diversas para outras instituições, tais como: estado, escolas e ambientes de trabalho, por exemplo. No entanto, essas composições de diversidade nem sempre acontecem da mesma maneira nos diferentes espaços sociais. Cabe analisar, por exemplo, de que forma as empresas organizam a sua força de trabalho. Tal como visto no capítulo que fez referência à gestão da diversidade, a diferença ainda não é um assunto problematizado suficientemente pela a maioria das organizações.

Assim como ocorre com a aprendizagem organizacional, a gestão da diversidade, muitas vezes, é adotada pelas empresas com o mesmo caráter utilitário, que visa à percepção da diversidade como uma vantagem competitiva (FLORES-PEREIRA; ECCEL, 2010). Nesse caso, a relação entre a diversidade e a inclusão no trabalho é tomada pelo caráter positivo que as diferenças são entendidas como geradoras de novas ideias e criatividade, por exemplo. No entanto, assim como expressam as autoras, esse posicionamento não impede o preconceito que, muitas vezes, segue velado em uma dificuldade de promoção ou não adequação ao perfil por parte daquele empregado pertencente a um grupo minoritário, ou à dificuldade em acatar a lei de cotas relativa a trabalhadores com deficiência.

Nesse sentido, ao se considerar o uso do objeto de aprendizagem com vistas à inclusão nas organizações, a forma como aborda a diversidade parece não atender à provocação necessária. Para seguir esse propósito, o módulo precisaria deixar explícita a relação entre a diversidade e o espaço ocupacional, apresentando claramente as dificuldades encontradas tanto para organização quanto para a pessoa com deficiência neste contexto específico. A forma como está apresentada a diversidade neste módulo, embora tenha a intenção de provocar a reflexão no que tange aos ambientes laborais, é sutil, podendo ocasionar o entendimento romantizado e utilitário, reforçando a visão gerencialista da gestão da diversidade.

De forma ampla, é proposta por Bisol e Valentini (2011) uma análise no texto que compõe o nível de informação neste módulo. Ao trazer à tona os conceitos de normalidade, desigualdade e diferença, as autoras propõem a reflexão do que existe disponível na sociedade enquanto padrão e provocam a análise para outros espaços. Isso é evidenciado no trecho do texto a seguir:

Fazer da ideia de padrão um imperativo ao qual todos deveriam responder é um passo muito pequeno. Um homem de estatura muito abaixo da média de seu grupo social poderá se achar inferior por não possuir um atributo que o iguale aos demais. Neste exemplo, os danos poderão se restringir a sua autoestima, mas o mesmo mecanismo vai se tornando mais insidioso e perverso conforme a distância que separa os atributos em questão, da média daquela população. Zonas de poder se constituem rapidamente, marcando exclusões, desvalorização e discriminação não apenas a partir de atributos físicos, mas também comportamentais: comportar-se como a maioria das pessoas, permanecer dentro das convenções (BISOL; VALENTINI, 2011, p.1-2).

Ao apresentar as zonas de poder instituídas, que produzem exclusões, desvalorização e discriminação, fica clara a relação entre as tentativas de inclusão no trabalho, por exemplo. No entanto, essa relação é apontada de forma periférica e exige que o leitor estabeleça tal conexão. Uma possibilidade seria que, no módulo Diversidade, vários “retratos” pudessem ser representados, convidando o usuário a compor a ideia de que a diversidade está na sociedade como um todo, mas contribuindo para reflexões mais específicas diante de vários possíveis cenários: a diversidade na família, na escola, no trabalho.

Mesmo assim, talvez uma relação mais explícita fosse necessária para que o objeto pudesse provocar algum movimento nas organizações. A aproximação com cada realidade poderia contribuir para a análise mais aprofundada de cada contexto, em que a norma é tida como ideal e tudo o que dela foge precisa ser ajustado. No caso do trabalho, retoma o ideal tecnicista do corpo como instrumento de trabalho, saudável e produtivo e que precisa ser melhor explorado, através do que se intitula gestão da diversidade. Assim como afirma Skliar (1999), o discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença e a mesma é intitulada diversidade, como uma variante aceitável do projeto da normalidade. Embora o autor, nesse caso, esteja se referindo a instituições especiais, a mesma proposta pode ser aplicada nas organizações.

As normas e valores sobre os corpos e mentes completos, auto-suficientes, disciplinados e belos, constituem a base dos discursos, das práticas e da organização das instituições especiais. Em geral, a norma tende a ser implícita, invisível e é esse caráter de invisibilidade que a torna inquestionável (SKLIAR, 1999, p. 21).

Bisol e Valentini (2011, p.2) abordam essa questão quando afirmam que grandes esforços discursivos na forma de propaganda, leis, cotas, eventos, ações afirmativas, geralmente, denunciam a dificuldade de construir um espaço legítimo nas instituições (estado, escola, família, trabalho). Complementam, problematizando que se a norma não fosse excludente, não haveria motivo para se falar tanto de inclusão, mas novamente a questão aparece generalizada e corre-se o risco de não produzir o efeito provocativo e reflexivo que é esperado.

Contemplando o objetivo deste estudo, qual seja, analisar o uso do objeto Incluir no ambiente corporativo, uma proposta de composição do módulo que contemplasse especificamente os conceitos de normalidade, desigualdade e diferenças em contextos variados, poderia contribuir, também, com o objetivo atual do objeto que é a inclusão escolar. Uma vez que o usuário se reconhece na temática e se identifica com o que está sendo problematizado, é viável aproximar a sua análise a esses contextos, atitudinais diante das situações cotidianas, como é o caso da inclusão de pessoas com deficiência no trabalho.

É possível concluir que, embora o módulo Diversidade tangencie a temática da inclusão laboral, poder-se-ia explorar melhor o que acontece nas organizações, incrementando, por meio de exemplos e situações específicas, a aproximação com essa realidade. Para o uso em treinamentos formais ou como recurso disponível para a utilização em organizações, o módulo Diversidade precisaria apresentar mais claramente a sua aproximação com este contexto, o que ocorreria em todos os seus três níveis de estruturação: na mobilização, com a possibilidade de construir um retrato da equipe, por exemplo; na provocação, com situações que apresentem qual a norma ideal para o corpo do trabalho, problematizando o que se faz com o corpo que não atende a esta norma; e na informação, propondo conteúdo específico da inclusão no trabalho, como por exemplo, referência à Lei de Cotas, o não cumprimento da mesma na maioria das empresas e o discurso presente sobre o tema nas organizações.

O segundo módulo analisado é o denominado Limites. Nele, a proposta é que nos níveis de mobilização e de provocação o usuário assista às biografias de pessoas com deficiência, faça as respectivas leituras e conheça um pouco de cada história e do que construíram em suas trajetórias de vida. Além disso, um texto é apresentado no nível da informação que também tem o propósito de fazer refletir e desacomodar certezas prévias sobre os limites do outro. Neste módulo, a relação

com o trabalho é clara, uma vez que todas as biografias fazem referência direta às ocupações e às profissões dos retratados. Mesmo no intuito de tornar evidente a relação entre a vida e o trabalho nas biografias apresentadas, para uso em processos de formação de recursos humanos com vistas à inclusão nas organizações, caberia enfatizar melhor os obstáculos encontrados nos ambientes de trabalho, para além dos obstáculos arquitetônicos ou das necessidades de adaptação no ambiente físico. Assim como exposto por Nohara, Acevedo e Fiammetti (2010), dois tipos de dificuldade são evidentes nos ambientes laborais: as físicas e as sociais, sendo esta relacionada, principalmente, ao despreparo de colegas e de gestores em relação às pessoas com deficiência.

Como Bisol e Valentini (2011, p. 3) enfatizam no Objeto Incluir, várias são as conjecturas a respeito do que é ou não possível para cada pessoa com deficiência:

[...] Que um deficiente visual possa tirar fotografia? “Está no curso errado, não é profissão para ele”, dirão os professores. Que uma surda seja atriz? “Como, se não pode falar ou dançar? Haverá uma profissão mais adequada”, diria um orientador vocacional. Uma vez reconhecido como “comprometido”, esse outro passa a ser objeto de olhares penalizados, confusos, cheios de boa vontade (na maioria das vezes), discriminadores (na grande maioria das vezes!). Junto com esse olhar surgem destinos delineados previamente, de fora para dentro (do “normal” para o “deficiente”): “Que tal uma linha de montagem para os surdos, já que são ágeis com as mãos? Só vantagens, pois não se incomodariam com os ruídos. Deficientes visuais.. bem, é difícil, muitos aprendem a tocar instrumentos... Cadeirantes? É mais fácil, basta ter uma rampa... Síndrome de Down, já sei, empacotador, o supermercado poderá ter uma vaga[...]”

Por quem são impostas as barreiras e obstáculos para a inclusão? Muitas vezes, os programas de inclusão de deficientes são pensados e estruturados a partir do olhar de pessoas impregnadas dos preconceitos expostos no extrato de texto apresentado acima.

Da mesma forma, será que o objeto Incluir levou em consideração, em sua concepção, a visão das pessoas com deficiência? Ou melhor, não seria a partir desta análise o momento oportuno de dar voz a quem vivencia as barreiras na inclusão, assim como propõe Bisol e Valentini (2011, p.4) ao final do texto do módulo Limites? “...deixar falar este outro para então aprender com ele sobre sua vida. Que o limite seja colocado de fora para dentro, eis talvez o maior limite a ser superado.”

Talvez esse, mais do que qualquer outro módulo, possa contemplar a visão de quem vivencia as barreiras impostas nos locais de trabalho, no que diz respeito à

inclusão. Alguns estudos são propostos a partir dessa perspectiva, como por exemplo a pesquisa realizada por Nohara, Acevedo e Fiammetti (2010) que, ao entrevistar pessoas com deficiência, visou fornecer subsídios válidos para o campo da administração e para as áreas de recursos humanos, no que tange à elaboração de estratégias gerais e de recursos adaptados para a inclusão plena da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. No caso do objeto Incluir, visando à sua possível adaptação para o uso corporativo, talvez fosse adequado algum movimento que contemplasse, em sua análise, a visão da pessoa com deficiência. Desse modo, os recursos disponibilizados no objeto de aprendizagem poderiam abranger, com mais propriedade, a realidade vivenciada pelas PcDs nas organizações.

O módulo Necessidades Especiais, de fato, não é especificamente um módulo, mas abriga outros três: Surdez, Deficiência Física e Deficiência Intelectual. O conteúdo abordado busca apresentar ao usuário aspectos relevantes de cada uma das deficiências. Pode-se considerar que o universo das organizações é um pequeno retrato da sociedade, pois abriga todo o tipo de pessoas, como já foi apresentado. Não seria possível, considerando somente a inclusão de pessoas com deficiência, abarcar todas as representações de PcDs presentes nas organizações.

Os módulos de Necessidades Especiais atendem ao propósito de desconstruir alguns preconceitos enraizados sobre as possibilidades e impossibilidades de cada deficiência. Assim, de uma maneira ampliada, consegue fazer refletir sobre as barreiras impostas socialmente, como no módulo Limites, mas trata da temática de maneira mais específica. Dessa forma, é possível ao usuário aproximar-se da realidade de cada necessidade, transpondo-a para o ambiente laboral.

Uma das abordagens que podem ser visualizadas nos módulos sobre deficiência corroboram a visão de Passerino e Pereira (2014), pois as autoras tratam da importância que o trabalho ocupa na vida dos indivíduos adultos. Do ponto de vista social, a atividade profissional é um ícone do direito à cidadania e é perseguido como objetivo da inclusão da pessoa com deficiência, pois representa dignidade pessoal. No entanto, o acesso ao mercado formal de trabalho precisa ultrapassar a barreira do atendimento às cotas e repensar o processo produtivo, tratando a inserção da PcD de forma mais ampla.

No módulo da deficiência intelectual, por exemplo, são apresentados depoimentos de pessoas que relatam a sua rotina, preferências, situações de lazer

e, em alguns casos, de trabalho. Os depoimentos abaixo, apresentados no módulo, ([http://www.grupoelri.com.br/ucs/deficiencia\\_intelectual/interacoes.php](http://www.grupoelri.com.br/ucs/deficiencia_intelectual/interacoes.php)) podem ilustrar o que afirmam Passerino e Pereira (2014) quando abordam a importância do trabalho para a pessoa com deficiência, não como um aspecto meramente econômico e de subsistência, mas como uma possibilidade de o indivíduo sentir-se produtivo, valorizado e independente.

*“É muito bom, legal e muito importante pra mim ser recepcionista da APAE, ser amiga, companheira e ajudar os alunos. A escola é importante porque tem muita gente que gosta de mim...” Darlize Machado da Rosa, 27 anos*

*“...Meu trabalho é muito gratificante, é uma das minhas grandes paixões e eu não troco ele por nada.” Orli Luis Salvador, 40 anos*

Para que a inclusão seja vista pelas organizações a partir do olhar das possibilidades e não das faltas, Passerino; Pereira (2014) sinalizam para a importância de atuar na formação e qualificação profissional da PcD, para que se efetive o ideal da igualdade de oportunidades. Mas as autoras vão além quando afirmam:

Entendemos que a educação profissional deve ser pensada não só na perspectiva dos trabalhadores com deficiência, mas também dos empregadores que os contratam. Educação ampla para nós é incluir gestores, profissionais de recursos humanos das organizações, professores de ensino profissionalizantes, entre outros, apresentando-lhes uma visão onde também a sociedade deve ser educada para inclusão (PASSERINO; PEREIRA, 2014, p. 839).

Outro ponto apresentado pelas autoras é a forma incipiente como a inclusão é tratada nos contextos de formação de recursos humanos, além do pouco conhecimento por parte dessas pessoas sobre tecnologias assistivas contribuindo com a lógica vigente de que a pessoa e sua deficiência se adapte ao posto de trabalho e não que os ambientes possam se adaptar às pessoas.

O módulo Tecnologia Assistiva (TA), que ainda está em construção, visa além de conceituar do que se trata TA, mostrar exemplos e trazer à tona a importância desse recurso para tornar mais autônoma a vida da pessoa com deficiência. De acordo com Bisol e Valentini (2015, p.1) tecnologia assistiva é a área do conhecimento, interdisciplinar, abrangente, que visa facilitar à mobilidade, o



transporte, a comunicação, a educação e as atividades laborais ou recreativas da pessoa com deficiência. Neste caso, a relação entre o módulo e o ambiente de trabalho está bastante clara, uma vez que trata das adaptações necessárias no ambiente físico, para torna-lo acessível ao uso da pessoa com deficiência, possibilitando maior autonomia na realização das tarefas, tema bastante abordado na literatura sobre o assunto.

Cabe então, neste estudo, identificar se o conteúdo colocado neste módulo é suficiente para estabelecer a relação entre o que a tecnologia é capaz de produzir e o que a empresa precisa mobilizar para fazer uso da TA em locais de trabalho. Assim, como este módulo ainda não está concluso, é importante evidenciar o que seria útil que ele contemplasse para atender às necessidades desse contexto.

Algumas reflexões propostas por Pereira e Morais (2015) podem ser úteis para se pensar o aprimoramento do módulo, considerando a tecnologia a serviço da inclusão. De acordo com os autores a adaptação da pessoa ao posto de trabalho e não do ambiente às necessidades da pessoa, ainda é um paradigma presente nas organizações e que se constitui como empecilho nos processos de inclusão laboral. Do mesmo modo, os autores fazem referência a uma política incompleta ou uma sociedade paralisada no que diz respeito à perspectiva de se proporcionar à pessoa com deficiência autonomia, qualidade de vida e efetiva inclusão em todos os aspectos de sua vida, seja familiar, de lazer ou trabalho.

A tecnologia assistiva, aplicada aos ambientes de trabalho é bastante relevante e se faz necessária a sua discussão no objeto de aprendizagem Incluir, se for considerado o seu uso para a formação de recursos humanos para a inclusão. Segundo Pereira e Morais (2015, p. 41):

[...] estudos sinalizam que não há formação ou informação dos recursos humanos das organizações ou incentivo a alternativas tecnológicas que se preocupem em adaptar os postos de trabalho aos trabalhadores, e não os trabalhadores aos postos, assim como em promover o crescimento profissional desses trabalhadores, incluindo-os de forma integral ao contexto laboral das organizações e tudo o que o trabalho implica.

No entanto, no que tange a formação de recursos humanos para a inclusão, mais especificamente, ao se pensar na formação de pessoas capazes de compreender as questões relacionadas ao que significa efetivamente incluir um profissional às demandas ocupacionais em uma empresa, se está diante de uma

série de desafios. Dentre eles, pode-se pensar na sensibilização em se pensar o que seria, de fato, a igualdade de oportunidades destacada com tanta ênfase na legislação sobre inclusão.

Pereira e Morais (2015) apresentam um conceito denominado Soluções Assistivas, oriundo de pesquisas realizadas com a temática da inclusão laboral, tomando como elemento a proposição de um conceito ampliado e centrado no caráter processual das atividades das pessoas com deficiência em interação com o meio. Este conceito propõe a análise da realidade da inclusão a partir de alguns elementos: a cena, o agente, o ato, a agência e o propósito.

A dialética existente entre a cena, ambiente e o sujeito, agente, atua como desencadeadora de novas e potentes relações na formação das identidades destes mesmos sujeitos. Nesta relação contemplamos as diferentes formas com que cada sujeito age e interage sobre as realidades, provocando e sendo por ela provocado, através de suas ações e das condições existentes nestes ambientes, o que aqui entendemos como o ato, constituinte de novos elementos construtores também das identidades destes sujeitos. Já o uso dos recursos disponibilizados se constitui como a agência, enquanto as intencionalidades desses usos como o propósito existente nos universos de significações e ressignificações, que permitem provocar tantas e novas transformações nas vidas e maneiras com que cada um desses sujeitos percebe-se no mundo (PEREIRA; MORAIS 2015, p.43).

Os autores salientam que as soluções assistivas não acontecem de forma automática ou passiva, mas de forma interdependente, ou seja não emergem do ambiente externo ao sujeito e nem como algo compensatório e sim na perspectiva do uso da tecnologia como recurso que permite à pessoa com deficiência desempenhar a tarefa a que se propõe o mais próximo possível da igualdade de condições permitindo a solução da situação específica, neste caso, no contexto do trabalho. Assim, a solução não é um produto do processo de inclusão, mas também um produtor deste movimento.

A ideia da solução assistiva é, portanto, a de identificar os processos e aparatos culturais, sociais, humanos e organizacionais que se estabelecem em uma situação, e, a partir disso, a alternativa pode ser replicada para outra pessoa, sofrendo ou não novas adaptações para tanto (PEREIRA; MORAIS 2015, p.44).

Esse conceito parece atender de forma mais ampla as expectativas do objeto de aprendizagem Incluir, do que o conceito de tecnologia assistiva, pois apresenta

uma proposta epistemológica de base interacionista. Segundo estes mesmos autores, a solução assistiva ocupa um papel de mediação na relação da pessoa com deficiência e o meio no qual ela está inserida, agindo de forma determinante para a transformação social e pessoal transcendendo o uso do recurso e solucionando situações específicas no contexto estudado, no caso, o trabalho. Assim, não se trata de uma alternativa adaptativa, mas uma possibilidade de transformar a relação do indivíduo com o seu trabalho.

Percebe-se que o olhar sobre os usos de tecnologias, em especial daquelas ditas como Assistivas, se apresenta sempre em conformidade com as diferentes maneiras com as quais são utilizadas, isto é, cada sujeito soluciona para si, dentro do processo coletivo e contextual, o uso mais adequado das mesmas a partir de sua historicidade, da dialética dos processos de vida e de apropriação dos saberes, pelos quais cada um passou durante a vida (PEREIRA; MORAIS 2015, p.45).

Pereira e Moraes (2015) afirmam que as empresas se constituem em ambientes capazes de construir as condições para o surgimento de soluções assistivas, pois neste ambiente se manifestam as mais variadas situações e práticas nas quais são necessárias releituras dos espaços e ações de adequação vividas tanto pelos sujeitos, quanto pelos interesses produtivos da empresa.

As pesquisas em torno do conceito de soluções assistivas deram origem, também, a uma biblioteca virtual que busca reunir as soluções encontradas nos diversos contextos em um ambiente disponível tanto para a consulta, quanto para o cadastro de novas soluções. A Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas - Solassist<sup>3</sup> visa:

[...] contribuir para que os usuários e as organizações encontrem alternativas que possibilitem novas formas de trabalho, desenvolvimento e produtividade, eliminando os traços de preconceito e estigma de incapacidade que ainda cercam as pessoas com deficiência (PEREIRA; MORAIS, 2015, p. 49).

Os autores afirmam ainda, que há uma repercussão positiva na reação das organizações que participam da biblioteca, tanto na busca quanto na inserção de

---

<sup>3</sup> Disponível em <http://solassist.ufrgs.br/teias/solassistv3/index.php>

soluções, pois apresentam-se como instituições socialmente responsáveis e comprometidas.

Relacionando a Solassist ao OA Incluir podem ser consideradas duas vertentes. A primeira é associar o objeto de aprendizagem à biblioteca, apresentando um *link* que direcione o usuário do Incluir às soluções apresentadas na Solassist. Dessa forma institui-se uma ligação entre as duas propostas que tem aproximações em sua intenção. Do mesmo modo, a biblioteca também poderia “convidar” seus usuários a conhecer e fazer uso dos recursos disponíveis no objeto de aprendizagem. Ambas são iniciativas de acesso livre que podem contribuir para a educação de recursos humanos para a inclusão. A segunda vertente que relaciona a Solassist ao Incluir é que o objeto de aprendizagem poderia se inspirar de algum modo no formato da biblioteca, com um espaço no qual fosse possível a interação mais efetiva das empresas promovendo a troca entre usuários, multiplicando o conteúdo apresentado.

O último módulo analisado é Docência. Embora este módulo aborde diretamente a relação estabelecida entre o professor e o aluno, problematizando esta relação, é possível considerar aspectos relativos ao papel que o gestor desempenha na inclusão. Neste caso, embora pareça evidente a distância entre o conteúdo do módulo e as possibilidades de uso do objeto de aprendizagem em processos de formação no trabalho, algumas das abordagens propostas se aproximam de reflexões necessárias acerca do que cabe ao gestor, nas organizações, no que diz respeito ao processo de inclusão de pessoas com deficiência em suas equipes de trabalho.

Assim como ocorre na escola, onde o professor é muitas vezes o mediador entre o aluno com deficiência e os outros alunos, nas empresas é o gestor, na maioria das vezes, quem cumpre esse papel. No entanto, embora existam investimentos por parte do governo tanto na área educacional quanto no mercado de trabalho, existe uma lacuna entre esse investimento e a capacitação e formação de recursos humanos tanto no âmbito educacional, no que tange a formação de professores, quanto no âmbito empresarial, no que tange a formação de gestores e equipes para a inclusão (PASSERINO; PEREIRA, 2014).

Embora sejam percebidas aproximações entre os papéis do professor e do gestor, a sua importância no processo de mediação da inclusão, cada um em seu contexto específico, é tão evidente que caberia a ambos um módulo exclusivo,

mesmo que alguns recursos pudessem ser compartilhados. Sugere-se que, neste caso, não sejam feitas adaptações no módulo docência para que o mesmo “converse” com os dois públicos, mas que cada um seja tratado de acordo com suas particularidades. Isso permitiria a identificação mais aprofundada com o seu lugar no processo de inclusão.

Bahia e Santos (2010) atentam para a falta de preparo, como ações de sensibilização, que acabam por consolidar noções pré-concebidas e ausência de informação acerca da inclusão por parte de gestores e equipes de trabalho, validando a necessidade de recursos que possam promover, de algum modo, a inserção no tema. Nesse viés, Serrano e Brustein (2011, p. 363) afirmam:

O ingresso recente e mandatário das PcDs nas organizações, as especificidades da inclusão representada pelo tipo e grau de deficiência, somados ao isolamento social em que vivem os deficientes em nossa sociedade fazem com que o desafio dos gestores quanto à inclusão de PcDs na organização passe, necessariamente, por um processo de aprendizagem centrado na experiência e pelo desenvolvimento de novas competências.

Nesse sentido, evidencia-se a relevância de um módulo Gestor que poderia ser guiado pelo que propõe Brustein e Serrano (2011) em um modelo de competências que habilitem o gestor a dar respostas às situações de diferenças, existentes nas empresas. Esse rol de competências não corresponde a uma lista prescritiva, mas à identificação de conhecimentos e habilidades mobilizados pelo gestor para tratar as questões relacionadas à diferença nos contextos em que atuam. “O desenvolvimento de competências em diversidade tem de permitir que lidem de maneira saudável com a tensão gerada pela inclusão por meio de ações que representem valor agregado àquele que inclui e que é incluído.” (SERRANO; BRUSTEIN, 2011, p. 364)

Antonello (2012) apresenta a perspectiva do autodesenvolvimento na aprendizagem organizacional, na qual situa duas correntes de abordagem para o tema: a primeira com o foco processual estende ao indivíduo seu eixo de análise, considerando que a pessoa é responsável pelo seu desenvolvimento e que os elementos chave para esse processo são o autoconhecimento, a autoconsciência, a experimentação e a reflexão. Nesta concepção, o indivíduo estaria ampliando o seu repertório de respostas às situações que se apresentam e nesse movimento espera-

se que ele possa redimensionar situações com as quais se depara a partir de uma nova perspectiva. A segunda corrente do autodesenvolvimento atribui ao conceito a noção de estratégia organizacional, no qual a expectativa é alavancar processos de mudanças e atuar em melhorias organizacionais. Segundo a autora, a segunda perspectiva é mais comumente encontrada nas organizações e sua lógica comumente está pautada na isenção de responsabilidades e redução de custos nos processos de formação e desenvolvimento dos profissionais.

Esta perspectiva do autodesenvolvimento pode ser estimulada através de um recurso educacional como o OA Incluir. O mesmo, em sua constituição, pode abordar as duas vertentes apresentadas, pois promove a autorreflexão sobre a ação, como pode ser adotado como recurso institucional em programas formais de formação de gestores, por exemplo. Cabe, no entanto, uma ressalva: um objeto de aprendizagem, por si só, não é capaz de proporcionar o autodesenvolvimento, assim como já afirmado anteriormente. Trata-se de um veículo para a autoanálise e reflexão sobre as ações. Da mesma forma, se não estiver situado em um propósito organizacional maior, é apenas mais uma estratégia isolada, sem efeitos efetivos para o desenvolvimento das pessoas.

Com vistas à inclusão, a especificidade de um módulo Gestão, assim como o proposto na Docência, poderia atuar como veículo propulsor da reflexão sobre a importância do lugar gerencial em atitudes voltadas para a efetiva inclusão.

Os discursos gerenciais e as políticas de pessoal, embora reconheçam como uma realidade, quase sempre não sabem como lidar com a diversidade das pessoas e, não raramente, desenvolvem mecanismos extremamente poderosos de controle em prol da uniformidade, traço do modelo burocrático que parece mostrar-se impróprio quando o contexto demanda criatividade, inovação e capacidade de aprendizagem (BASTOS,2004, p. 111)

Um resumo do que seria necessário observar em cada módulo para o seu uso em ambientes corporativos, diante do que foi apresentado sobre a diversidade nas organizações é apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 - Aproximações entre OA Incluir e Gestão da Diversidade

<b>Módulos Existentes</b>	<b>Justificativa para o uso</b>	<b>Alterações necessárias</b>
<b>Diversidade</b>	Coloca em xeque o ideal tecnicista: o corpo como instrumento de trabalho. Apresenta os conceitos de Normalidade, Desigualdade e Diferença.	Aproximar o conteúdo da realidade da diversidade nas organizações. A partir da ideia de que todos são diferentes e precisam de um olhar individualizado.
<b>Limites</b>	Faz pensar a relação entre as razões econômica e sócio-cultural. presentes nas organizações. Estatuto da PcD-ambiente acessível e inclusivo;	O conteúdo tangencia as possibilidades no trabalho, mas também poderia abordar a temática de forma mais direta para as organizações. Mostra que as barreiras são impostas socialmente, e nas empresas isso fica bastante claro.
<b>Necessidades Especiais: deficiência física, deficiência intelectual e surdez.</b>	Ideal tecnicista: todos devem ser iguais no mundo do trabalho. Atuar sobre noções pré-concebidas acerca do que é possível no trabalho, para cada tipo de deficiência.	Especificidades sobre Necessidades Especiais em ambientes de trabalho. Apresentar cases com exemplos de possibilidades de cada um dos tipos de deficiência. Desmistificar preconceitos
<b>Tecnologia Assistiva</b>	Estatuto da PcD-ambiente acessível e inclusivo. Apresentar estratégias de aumentar a autonomia e igualdade de oportunidades da PcD.	Necessidade de aprimorar, compondo com a realidade da tecnologia assistiva no ambiente laboral. Módulo em construção. Sugestão: trabalhar com o conceito de Solução Assistiva.
<b>Docência</b>	Ação afirmativa: Lei de Cotas Papel do Gestor	Embora este módulo possa permitir a reflexão acerca do papel do gestor, como ator no processo de inclusão na organização, estes pressupostos poderiam ser tratados em módulo específico, que permitisse maior aproximação desta realidade.

Fonte: elaborado pela autora

Percebe-se que, os pressupostos da gestão da diversidade e da inclusão nas organizações estão presentes de forma tangenciada nos módulos do OA Incluir. Cabe salientar, no entanto, que o contexto organizacional é bastante específico em suas práticas e discursos, distanciando-se um pouco da temática da educação. Embora a problemática da inclusão social permeie com muita proximidade as duas instituições, empresa e escola têm propósitos diferentes e, portanto, necessitam de olhares distintos.

Neste caso, pode-se afirmar que seria mais efetivo que o conteúdo abordado no OA Incluir, para a formação de recursos humanos em ambientes corporativos, poderia ser adaptado, aproximando-se com mais ênfase da realidade da inclusão nas empresas. Outra sugestão é que o OA Incluir fosse apresentado aos seus usuários por meio de dois portais distintos de acesso: um para a escola e um para a empresa. Não se trata de criar um novo objeto, mas permitir que, através de acessos distintos, cada realidade se sentisse contemplada em suas particularidades, mesmo que os recursos disponíveis fossem os mesmos.

Neste caso, poderia ser utilizada toda a estrutura existente atualmente e adaptados alguns textos ou recursos midiáticos para que contemplassem os dois contextos. Ainda, os módulos Docência e Gestor, tratariam de assuntos bastante específicos para cada uma das realidades. No portal das empresas, poderiam também ser compartilhados cases de empresas que utilizassem o recurso, permitindo a troca inter organizacional como mais um recurso.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa dissertação cabe resgatar alguns movimentos que foram despertados com esta pesquisa. A inquietação acerca da inclusão em ambientes de trabalho, por meio deste estudo e aprofundamento teórico, fez despertar o desejo de aproximar-me dessa área com mais dedicação, pensando em possibilidades de intervenção. Mesmo deparando-me com um cenário pouco promissor, este estudo revelou alguns caminhos que acredito serem viáveis para a proposição de alternativas e de olhar a inclusão com vistas a mais “possíveis” e menos “impossíveis” no que concerne ao trabalho.

O principal objetivo dessa dissertação foi apresentar as possibilidades de uso do OA Incluir para a formação de recursos humanos em ambientes corporativos, considerando que recursos humanos são as pessoas que, de alguma forma, participam do movimento de inclusão nas organizações, sejam colegas de trabalho e/ou gestores. Para tanto, buscou-se conhecer de forma ampla o conceito de gestão da diversidade e identificar um panorama da inclusão de PcDs no mercado de trabalho.

Foi possível constatar que, em muitos casos, a gestão da diversidade é entendida de forma genérica, considerando as diferenças entre as pessoas que ocupam os espaços organizacionais. Ainda, apresenta um caráter utilitário e substitutivo às ações afirmativas, de modo que as diferenças são tratadas como diferenciais competitivos pelas empresas. No entanto, o que se percebe é que até mesmo a Lei de Cotas, que se enquadra na categoria de ação afirmativa, não é cumprida integralmente e que, quando atendida, não é acompanhada de ações inclusivas de fato e sim por adaptações, na maioria dos casos, estruturais e arquitetônicas. Cabe ressaltar que, de acordo com o corpo teórico pesquisado, muitas das barreiras encontradas para a inclusão nas organizações são de ordem comportamental e não física. Isto é, a incapacidade em receber a PcD ou a falta de qualificação da pessoa com deficiência são condições apontadas como responsáveis pela dificuldade em tratar a inclusão devidamente nas empresas.

É possível afirmar que, em muitas organizações, a inclusão não é um valor e por isso é considerada mais uma demanda a ser atendida. Isso pode ser percebido ao verificar que a lógica que rege muitas organizações é de adaptar as pessoas aos postos de trabalho e não de adaptar o contexto do trabalho às necessidades e

singularidades das pessoas. Nesse caso, observa-se que muitas pessoas com deficiência acabam ocupando ambientes de trabalho nos quais as tarefas não correspondem, necessariamente, às suas habilidades e competências e sim em função de se adaptarem melhor ao espaço físico desta ocupação.

Dessa forma, não se atua no desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência e nem mesmo se observa suas potencialidades, o que faz com que a PcD acabe ocupando-se de atividades menos complexas e menos importantes na organização, negando o direito de igualdade de oportunidades. Outra constatação é a de que pessoas com deficiência dediquem-se aos espaços no mercado informal e/ou em atividades periféricas da estrutura organizacional. Quando no mercado formal, dificilmente encontram oportunidades de crescimento em carreira ou ocupação de cargos de gestão, por exemplo. Ao desconsiderar que as pessoas com deficiência podem ser produtivas em atividades adaptadas, nega-se a elas o direito estarem plenamente ocupando o seu lugar no mercado de trabalho, considerando o lugar central e organizador que as atividades laborais ocupam na vida dos sujeitos.

A pesquisa evidenciou, também, uma lacuna no desenvolvimento das pessoas que atuam com inclusão nas organizações. De acordo com o corpo teórico estudado, é necessário investir na educação de recursos humanos para a inclusão, pois algumas vezes programas são propostos sem considerar a sensibilização ou qualificação das equipes para tratar da questão. É clara a falta de preparo que as empresas apresentam ao lidar com a inclusão e muito disso em razão da falta de investimento para o desenvolvimento de competências para atuar em situações nas quais o ambiente de trabalho não é homogêneo nem uniforme. No cerne dessa questão, está a figura do líder ou gestor que não sabe, muitas vezes, como conduzir ou desenvolver movimentos inclusivos em suas equipes.

Um segundo objetivo deste estudo foi identificar os princípios da aprendizagem organizacional, com vistas a pensar em alternativas para a formação de recursos humanos. Identificou-se que a aprendizagem organizacional é um conceito polissêmico, pois está fundamentado em pressupostos oriundos de várias áreas do conhecimento. Isso faz com que, embora exista muito conhecimento científico sendo produzido ao longo das últimas décadas, não se tenha um consenso enquanto corpo teórico conceitual. Foi na proposta de Antonello e Godoy de apresentar questões norteadoras que este estudo foi baseado.

As autoras propõe que a aprendizagem, para ser considerada organizacional, ocorre na interação entre os sujeitos e, portanto é um fenômeno social e não individual. Além disso, a meta da aprendizagem nas organizações deve ser neutra, pois não é possível prever que resultado esta poderá ocasionar. A mudança provocada pelos movimentos de aprendizagem nas organizações não podem ser esperadas enquanto mudança estrutural das organizações e a aprendizagem precisa ser observada enquanto processo, nos movimentos que vão sendo provocados no decorrer das interações entre sujeitos, contextos, cultura, entre outros elementos.

Compreender o conceito de aprendizagem nas e das organizações a partir deste norte, possibilitou aproximá-lo dos pressupostos epistemológicos e estrutura do OA Incluir. Uma vez que foi proposta a identificação das possibilidades de uso do objeto de aprendizagem em ambientes organizacionais, foi possível verificar que os três níveis propostos no Incluir encontram consonância com esse conceito de aprendizagem.

Essa aproximação se evidencia, pois ao propor um distanciamento de uma ação puramente instrucional ou informacional o OA Incluir abre possibilidades de se observar o processo de aprendizagem, justamente por meio da interação. Esse movimento de desequilibrar certezas pré-concebidas sobre o assunto possibilita que reflexões sejam propostas e estas influenciem nas atitudes em relação à inclusão. Do mesmo modo, não é possível afirmar que essas reflexões ou movimentos vão ocasionar mudanças organizacionais e nem mesmo se terão uma conotação de resultado positivo.

Cabe ressaltar que, embora o OA Incluir se fundamente em uma proposta interacionista, para uso em ambientes corporativos essa abordagem poderia estar proposta de forma mais explícita. Um recurso que permitisse a troca de experiências entre usuários ou um banco de cases poderiam sinalizar uma intenção em se aproximar de conceitos da aprendizagem baseada em práticas, que tem se mostrado uma possibilidade bastante interessante em estudos sobre aprendizagem organizacional.

Outra possibilidade é que o OA Incluir tenha um módulo específico voltado para a realidade das organizações. Em alguns módulos é feita menção às similaridades existentes entre os ambientes escolares e de trabalho, no entanto os contextos são bastante específicos e guardam particularidades que precisam ser

respeitadas. Evidenciar essas particularidades em conteúdos direcionados aos diferentes públicos talvez pudesse despertar um interesse maior na navegação livre, por todo ambiente, uma vez que essa é uma das propostas do Objeto de Aprendizagem. Ainda, resguardar o conteúdo dos módulos, desde que os aproximando de forma mais explícita da realidade organizacional, mas propondo portais de acesso distintos para escola e empresa, também se mostra uma possibilidade viável, pois direciona os usuários, mas preserva a estrutura do objeto de aprendizagem.

Então, pode-se afirmar que este estudo encontrou aproximações entre as necessidades de se pensar a inclusão nas organizações, os pressupostos da aprendizagem organizacional e a estrutura e organização do OA Incluir. O objeto pode ser utilizado, porém precisaria ser organizado de outra forma, considerando as especificidades do campo.

Ao ter como proposta aproximar campos conceituais complexos, tais como a diversidade, a aprendizagem e os recursos tecnológicos nas organizações, essa pesquisa encontrou limitações que abrem possibilidades de investigações futuras. Essa dissertação trata-se de um estudo teórico que, talvez, encontrasse mais subsídios para fundamentar propostas de intervenção se estivesse alicerçado, também, em estudos empíricos. Cabe citar como possibilidades, futuras pesquisas que buscassem entender em profundidade a necessidade encontrada nas organizações para a formação de recursos humanos com vistas à inclusão. Ainda, uma pesquisa que considerasse as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência em seu acesso aos ambientes de trabalho, principalmente considerando fatores comportamentais para a inclusão, talvez pudesse contribuir com informações para a proposta de um módulo específico para a inclusão laboral.

Outra proposta seria utilizar o Objeto de Aprendizagem Incluir em eventos de treinamento formal, verificando *in loco* o que pode estar adequado e o que precisaria de adaptações em relação ao conteúdo apresentado, compondo um campo permanente de pesquisa e aprimoramento do Objeto de Aprendizagem. Ainda, pensando em possibilidades futuras, outros elementos voltados à gestão da diversidade de forma mais ampla, poderiam compor o OA Incluir, como por exemplo, a inclusão da diversidade de gênero, etnias, religiões...Quem sabe?

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Aline França de; GONÇALVES, Caio Márcio; PAGNOZZI, Leila. **Tecnologia da Informação e Educação Corporativa: contribuições e desafios da modalidade de ensino-aprendizagem a distância no desenvolvimento de pessoas.** Revista PEC Programa de Educação Corporativa. Curitiba, n. 1, p. 47-58, 2002-2003.
- ALBERTIN, Alberto Luiz; BRAUER, Marcus. **Resistência à educação à distância na educação corporativa.** Revista de Administração Pública, v. 46, n. 5, p. 1367-1389, 2012.
- ALDERFER, Clayton P., and SMITH Ken K. **"Studying Intergroup Relations Embedded in Organizations."** Administrative Science Quarterly n 27, no. 1 (1982): 35-65. Disponível em [http://www.jstor.org/stable/2392545?origin=crossref&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/2392545?origin=crossref&seq=1#page_scan_tab_contents) somente online
- ALMEIDA, Luciana Alves Drumond; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antonio Luiz **Análise comparativa das percepções das pessoas com deficiência em relação à inserção no mercado formal de trabalho.** In Trabalho e Pessoas com Deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico, v. 2, p. 55-70, 2010.
- ALVES, Mario Aquino; GALEÃO-SILVA, Luis Guilherme. **A crítica da gestão da diversidade nas organizações.** RAE-revista de administração de empresas, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 20-29, 2004.
- ANTONELLO, Claudia Simone. **A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica.** Aprendizagem organizacional e competências, p. 12-33, 2005.
- ANTONELLO, Claudia Simone; GODOY, Arilda Schmidt. **A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma Visão Multiparadigmática.** Revista de Administração Contemporânea, v. 14, n. 2, p. 310, 2010.
- ANTONELLO, Claudia Simone. **O autodesenvolvimento e a perspectiva da aprendizagem organizacional.** BITENCOURT, Claudia C. et al. Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais, 2Ed, Bookman, 2010.
- ANTONELLO, Claudia Simone; AZEVEDO, Debora. **Aprendizagem organizacional: explorando o terreno das teorias culturais e das teorias baseada em práticas.** In: ANTONELLO, C. S. et al. Aprendizagem organizacional no Brasil. Porto Alegre: Bookman, 2011, p. 89-113.

ANTONELLO, Claudia Simone; GODOY, Arilda Schmidt. **Cartografia da aprendizagem organizacional no Brasil: uma revisão multiparadigmática**. In: ANTONELLO, Claudia Simone; GODOY, Arilda Schmidt. *Aprendizagem Organizacional no Brasil*. Porto Alegre: Bookman, 2011. Cap. 2. p. 51-77.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: Theory, method, and practice**. Reading, Mass: Addison Wesley, 1996.

ARGYRIS, Chris. **Organizational learning and management information systems**. *Accounting, Organizations and Society*, v. 2, n. 2, p. 113-123, 1977.

BAHIA, Melissa; SANTOS, Ernani Marques dos. **Práticas empresariais para inclusão profissional de pessoas com deficiência: Um estudo de caso**. In: *Trabalho e pessoas com deficiência: Pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico*, p. 142-160, 2010.

BASTOS, Antonio VB et al. **Cognição nas organizações de trabalho**. In *Psicologia, organizações e trabalho e no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, p. 177-206, 2004.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; GONDIM, Sônia Maria Guedes; LOIOLA, Elizabeth. **Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa**. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, v. 39, n. 3, 2004.

BISOL, Claudia A.; Valentini, Carla. B.. **Da uniformidade às diferenças - Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS**, 2011. Disponível em [http://www.grupoelri.com.br/ucs/docencia/texto\\_docencia\\_diferenca.php](http://www.grupoelri.com.br/ucs/docencia/texto_docencia_diferenca.php)

BISOL, Claudia A.; Valentini, Carla. B. **De perto ninguém é normal – UCS/FAPERGS**, 2011. Disponível em [http://www.grupoelri.com.br/ucs/diversidade/texto\\_diversidade.php](http://www.grupoelri.com.br/ucs/diversidade/texto_diversidade.php)

BISOL, Claudia A.; Valentini, Carla. B. **Qual o limite do outro? – UCS/FAPERGS**, 2011. Disponível em [http://www.grupoelri.com.br/ucs/limites/texto\\_limites.php](http://www.grupoelri.com.br/ucs/limites/texto_limites.php)

BISOL, Cláudia A., VALENTINI, Carla B. **Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais**. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal. v.25, n.2 , p.263-280, 2012.

BISOL, Cláudia A., VALENTINI, Carla Beatris. **Objeto Virtual de Aprendizagem Incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão.** Revista Brasileira de Educação Especial. Brasília v.20 n.2, p. 223-234, 2014.

BISOL, Claudia A.; Valentini, Carla. B. **Tecnologia Assistiva e Deficiência Física.** Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS/CNPq, 2015. Disponível em [http://www.grupoelri.com.br/ucs/tecnologia/texto\\_tecnologia.php](http://www.grupoelri.com.br/ucs/tecnologia/texto_tecnologia.php)

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; BRAUN, Karen Cristina Rech. **Teacher education for inclusion: Can a virtual learning object help?**.Computers & Education, v. 85, p. 203-210, 2015.

BOHLANDER, George; SNELL, Scott. **Administração de Recursos Humanos.** São Paulo: Cengage Learning, 2013

BRASIL, LEI Nº; Nº, L. E. I. 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em:< [DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. PED Pesquisa de Emprego e Desemprego.\*\*Os Negros nos Mercados de Trabalho Metropolitanos\*\*, novembro de 2015.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei L, v. 13146, 2015.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. PED Pesquisa de Emprego e Desemprego.**As Mulheres nos Mercados de Trabalho Metropolitanos**, março de 2016.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda; MARQUES, Antonio Luis; SCHERER, F. L. **Inclusão no Mercado de Trabalho: Um Estudo com Pessoas Portadoras de Deficiência.**[CD-ROM]. Anais do Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2004.

CÉLIA, Maria e LOIOLA, Elizabeth. **Aprendendo a aprender: análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo.** Organizações & Sociedade. Salvador, v. 8, n.22, p.1-15, 2001.

COELHO, Cecília Martins; SAMPAIO, Rosana Ferreira e MANCINI, Marisa Cotta. **Trabalhadores com deficiência: Vivências de prazer e sofrimento.** Psicologia e Sociedade. Belo Horizonte. v. 26, n. 1, p. 214-223, 2014.

COELHO, JR, F. A.; MOURÃO, L. **Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual.** RAM - Revista de Administração Mackenzie, v. 12, n. 6, Ed. Especial, p. 224-253, 2011.

COLOSSO, Marina. **A atuação de consultores na gestão da diversidade em organizações**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2013.

COX, Taylor; NKOMO, Stella M. **Invisible men and women: A status report on race as a variable in organization behavior research**. Journal of Organizational Behavior, v. 11, n. 6, p. 419-431, 1990.

CROSS, Elsie Y. et al. **The promise of diversity: Over 40 voices discuss strategies for eliminating discrimination in organizations**. Burr Ridge, IL: Irwin, 1994.

MIRANDA, Analice Valdman de; CARVALHO, José Luis Felício. **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**. REGE-Revista de Gestão, v. 23, n. 3, p. 186-196, 2016.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. **Organizational learning**. Academy of Management Review, v. 10, p. 803-813, 1985.

FLEURY, Maria Tereza Leme. **Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo. v. 40, n. 3, p. 18-25, 2000.

FLORES-PEREIRA, Maria Tereza; ECCEL, Claudia Sirangelo. **Diversidade nas organizações: uma introdução ao tema**. In: CLAUDIA BITENCOURT E COLABORADORES. Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. Cap. 18. p. 335-351.

FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo: Teorias, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Trad. Sandra Costa.

GARCÍA, Vinicius Gaspar. **Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil**. Trab. educ. saúde, v. 12, n. 1, p. 165-187, 2014.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; STRATI, A. **The Passion for Knowing, Organization**. v 14, n. 3, p. 315–329, 2007.

HOFSTEDE, Geert. **The cultural relativity of the quality of life concept**. Academy of Management review, v. 9, n. 3, p. 389-398, 1984.

KOLB, D. A. **A gestão e o processo de aprendizagem**. In: STARKEY, K. (editor). Como as organizações aprendem: relato de sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997, p. 321-341.

DE MIRANDA, Analice Valdman; CARVALHO, José Luis Felício. **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.** REGE-Revista de Gestão, v. 23, n. 3, p. 186-196, 2016.

NICOLINI, Davide; GHERARDI, Silvia; YANOW, Dvora. **Knowing in organizations: A practice-based approach.** ME Sharpe, 2003.

NKOMO, Stella M.; COX Jr, Taylor. **Diversidade e Identidade nas organizações.** In: CALDAS, Miguel; FACHIN, Roberto; FISCHER, Tânia (Org.). Handbook de estudos organizacionais: Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1998. Cap. 12. p. 334-360.

NOHARA, Jouliana Jordan; ACEVEDO, Claudia Rosa; FIAMMETTI, Marcelo. **A vida no trabalho: as representações sociais das pessoas com deficiências.** In Trabalho e pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico, p. 71-88, 2010.

PASSERINO, Liliana Maria; PEREIRA, Ana Cristina Cypriano. **Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário.** Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário. Educação & Realidade, Porto Alegre.v. 39, n. 3, p. 831-846, 2014.

PEREIRA, Ana Cristina Cypriano; MORAIS, Marcus Soares. **Soluções assistivas e trabalho: uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência.** Informática na educação: teoria & prática, v. 18, n. 2, 2015.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica.** Perspectiva, v. 31, n. 1, p. 283-315, 2013.

PRANGE, C. **Aprendizagem Organizacional: Desesperadamente em busca de teorias?** In. EASTERBY-SMITH, M. BURGOYNE, J. ARAUJO, L. Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001, p. 41-63.

RIBEIRO, Marcelo Afonso; RIBEIRO, Flávio. **Gestão organizacional da diversidade: Um estudo de caso de um programa de inclusão de pessoas com deficiência.** In O trabalho e as pessoas com deficiência: Pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico, p. 122-141, 2010.

ROMME, Georges; DILLEN, Ron. **Mapping the landscape of organizational learning.** European Management Journal, v. 15, n. 1, p. 68-78, 1997.

SANTOS, Edmea Oliveira dos. **A EAD como dispositivo formativo nas organizações que aprendem: desafios para a gestão de recursos humanos no**

**contexto da educação e da universidade corporativa.** In: RICARDO, Eleonora Jorge. Educação Corporativa: Cases, reflexões e ações em educação a distância. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. Cap. 13. p. 154-170

SARAIVA, Luiz Alex Silva; DOS REIS IRIGARAY, Hélio Arthur. **Políticas de diversidade nas organizações: uma questão de discurso?**. RAE-Revista de administração de empresas, v. 49, n. 3, p. 337-348, 2009.

SERRANO, Claudia; BRUNSTEIN, Janette. **O gestor e a PcD: reflexões sobre aprendizagens e competências na construção da diversidade nas organizações.** Revista Eletrônica de Administração, v. 17, n. 2, p. 360-395, 2011.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade.** Educação & Realidade, v. 24, n. 2, 1999.

THOMAS JR, R. Roosevelt. **Beyond race and gender: Unleashing the power of your total workforce by managing diversity.** AMACOM Div American Mgmt Assn, 1991.

TORRES, Claudio V.; PÉREZ-NEBRA, Amália Raquel. **Diversidade e inclusão nas organizações.** In: ZANELLI, Jose Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgilio (Org.). Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Cap. 14. p. 526-546.

TSUI, Anne S. et al. **Choice of employee-organization relationship: Influence of external and internal organizational factors.** Research in personnel and human resources management, v. 13, n. 1995, p. 117-151, 1995.

VERSIANI, . F.; ORIBE, C. Y.; REZENDE, S. F. L. **A aprendizagem das organizações gerada pelas práticas formais no ambiente de trabalho.** Revista de Administração Mackenzie, v. 14, n. 4, p. 15-44, 2013.

ZERBINI, Thaís et al. **Estratégias de aprendizagem em curso corporativo a distância: como estudam os trabalhadores?**. Psicologia Ciência e Profissão, v. 35, n. 4, 2015.

ZERBINI, Thaís et al. **Qualificação profissional a distância: avaliação da transferência de treinamento.** Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, n. 47, p. 313-323, 2010.