UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

JOELMA SOARES DA SILVA

IDENTIFICAÇÃO COM A DIVERSIDADE E ALTERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO MULTICASOS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS

FORTALEZA – CEARÁ
2019

JOELMA SOARES DA SILVA

IDENTIFICAÇÃO COM A DIVERSIDADE E ALTERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO MULTICASOS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Administração. Área de concentração: Gestão, Organização e Ambientes.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Roberto Pinto

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silva, Joelma Soares da.
Identificação com a diversidade e alterações nas práticas de trabalho docente: um estudo multicasos em universidades federais [recurso eletrônico] / Joelma Soares da Silva. - 2019.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 396 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) Área de concentração: Gestão, Organizações e Ambiente.
Orientação: Prof. Ph.D. Francisco Roberto Pinto.

1. Identificação. 2. Diversidade. 3. Alterações. 4. Trabalho docente. 5. Universidades Federais. I. Título.

JOELMA SOARES DA SILVA

IDENTIFICAÇÃO COM A DIVERSIDADE E ALTERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO MULTICASOS EM UNIVERSIDADES FEDERAIS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em administração. Área de concentração: Gestão, Organização e Ambientes.

Aprovada em: 17 de setembro de 2019

BANCA EXAMINADORA

Profº Drº Francisco Roberto Pinto (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Profº Drº Hélio Arthur dos Reis Irigaray
Fundação Getúlio Vargas – FGV

Profº Drº Augusto Cézar de Aquino Cabral
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profº Drº Antônio de Pádua Araújo
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Profº Drº Hermano José B. de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará - UECE

À minha mãe Margarida Soares da Silva (em memória) e ao meu pai Raimundo Nonato da Silva (em memória), que mesmo não sendo detentores de títulos acadêmicos, mas, do alto de suas sabedorias, sempre enxergaram na educação um caminho de emancipação para os filhos. A conclusão deste trabalho, em parte, é resultado do meu desejo de dedicá-lo a eles. Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Chega o momento em que nos sentimos totalmente livres para expor nossos pensamentos sem métodos e, cuja única justificativa necessária é a gratidão.

Antes de agradecer, compartilho minha inquietação, pois durante o percurso do doutoramento, me questionei se um título deveria ser concedido individualmente, já que uma tese não se constrói pelas mãos de uma única pessoa. Mas, na impossibilidade de compartilhar o título, compartilho minha gratidão com a **todos que os eu ouso chamar de meus** e com aqueles que me cederam suas experiências, suas disponibilidades e disposições para que esta pesquisa se concretizasse. Agradeço a cada um que me constituiu e os convido a sentirem-se representados em cada página desta tese.

Agradeço primeiramente a **Deus,** por tantas ter sentido Seus braços me carregando e que, em Sua infinita misericórdia, nos permite realizações que julgamos ser nossas... ledo engano.

A **minha mãe Margarida Soares da Silva** (em memória) por sua personalidade forte, tantas vezes refletida em mim, por sua simplicidade e por ter sido uma das pessoas mais sábias que Deus me deu a honra de conhecer.

Ao **meu pai Raimundo Nonato da Silva** (em memória) por ter sido meu exemplo autodidata e leitor voraz dos mais variados gêneros, por ter desejado cursar o ensino superior e, embora não tenha conseguido, frutificou em mim, o seu desejo.

A **meu marido Hyllmer Menezes** por acreditar em mim e embarcar comigo em todas as empreitadas nas quais eu me aventuro. “Você acha que consegue? Se você acha que dá certo, então eu te apoio”, questionamentos que acalantam meu coração há tantos anos.

A **minha irmã e melhor amiga, Nívea Soares**, por me inspirar com sua força e com sua capacidade de se reinventar. Obrigada pelas orientações na análise morfológica dos dados e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Aos **meus irmãos Samuel Soares e Renato Soares** com quem eu compartilho a responsabilidade e o prazer de perpetuarmos nossos pais da melhor forma possível.

Aos **meus familiares e amigos**, impossível de elencar todos, já que Deus me deu o privilégio de ter ao meu lado muitas tantas almas leves que aceitaram minhas limitações de tempo nos últimos meses.

Ao **professor Roberto Pinto** por ser mais que um orientador e sim, meu exemplo de profissional e de ser humano sereno, humilde e disponível para ajudar no crescimento do outro. Obrigada pela parceria que já dura nove anos e que eu espero se perpetue por muito tempo.

A **UECE,** por ser exemplo de resistência. Ao **PPGA,** que eu tenho orgulho de ser sua egressa e de ver e acompanhar sua evolução. Aos **professores Pádua Araújo e Hermano Carvalho,** por compartilharem suas experiências e colocações na avaliação deste trabalho. À **professora Ana Silvia Rocha Ipiranga** por ter ministrado aulas esclarecedoras que ajudaram para que eu me entendesse como pesquisadora.

Aos **colegas de doutorado** da primeira e segunda turmas do PPGA: Lucas, Felipe Gerard, Michelle, Rosa, Fabiane e aos colegas do grupo do *WhatsApp* "Doutorado dá Depressão" por nos ajudarmos e nos apoiarmos. À amizade que floresceu com a **Luma Louise Lopes**, companheira, ouvinte e parceira nessa louca jornada. Obrigada por ter sido meu ombro amigo nesses quatro anos. Desejo que nossos planos e sonhos mais mirabolantes se tornem realidade.

Ao **professor Hélio Irigaray,** por suas contribuições desde o projeto embrionário da tese.

À **UFC**, minha casa, onde eu experimento momentos de desafios, alegrias e aprendizados. À **FEAAC,** que não podia ser melhor representada do que pelo **Professor Augusto Cabral,** por quem eu tenho profunda admiração e respeito. Muito obrigada! Ao **Departamento de Administração da FEAAC** pela compreensão nestes últimos anos.

Ao **Colegiado do curso de Secretariado Executivo da UFC** pela compreensão e apoio em todos os momentos. Meu muito obrigada na pessoa da professora, coordenadora e amiga **Conceição Barros** e do servidor administrativo e amigo **Edson Rodrigues** que, nos últimos anos, foi essencial na minha vida profissional.

Ao **Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica (GPADC)** da UECE, na pessoa do **Professor Lucineudo Irineu**. Obrigada por ter me acolhido sem ressalvas e ter descortinado, para mim, o mundo incrível da ADC.

As **secretárias e secretários executivos da UNILAB e da UFC.** Em especial à secretária da Superintendência de Gestão de Pessoas da UNILAB, **Taís Helena Santos** que não mediu esforços para me ajudar na busca por informações. Deus sempre nos presenteia com flores ao longo de um caminho tortuoso. A **todos docentes e gestores da UNILAB e da UFC** que participaram voluntariamente da pesquisa.

Ao Tobby (em memória), **Tutti, Baltazar e Bob Longo** por tornarem minha vida imensamente mais feliz.

“O fato da gente estar trabalhando com diversidade na universidade é importante, mas o principal fruto dessa pesquisa, desse movimento, dessa luta é que, em um médio prazo ou longo prazo, as próprias minorias, as próprias pessoas, os próprios indivíduos possam expressar e escrever seus textos, enfim, publicar e aparecer e se defender” (DOCENTE_UFC_08)

“Faça algo que te mova, que você acredite, porque há sempre percalços em qualquer atividade nossa. Se não for algo que te mova, você desiste logo” (DOCENTE_UNILAB_02).

“Mascarar o rosto é desmascarar a mente”
(Henry Fielding)

RESUMO

A diversidade faz parte da realidade do ser humano e está presente na sociedade e nos diversos tipos de organizações influenciado relações e dinâmicas da gestão. As universidades federais são exemplos de organizações plurais que precisam se antecipar ao debate desse tema. Diante desse contexto, o objetivo desta tese é compreender como as identificações de docentes de duas universidades federais com diferentes categorias de diversidade alteram suas práticas de trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão. A partir da perspectiva construcionista de identidade como processo de Hall (2014, 2015), problematizamos como as relações desenvolvidas entre docentes e diferentes categorias de diversidade alteram o desenvolvimento das práticas de trabalho de tais profissionais. Lançamos mão do olhar transdisciplinar das práticas sociais de Chouliaraki e Fairclough (1999) para descrever os momentos de práticas de extensão e pesquisa dos docentes voltadas à diversidade e posicioná-las como pontos de intercessão entre o contexto e os eventos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa interdisciplinar, qualitativa, descritiva e exploratória. Para tanto, realizamos estudo multicascos na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). As informações de pesquisa foram coletadas ou geradas por meio coleta documental, observação participante e não participante, conversações informais, diários e notas de campo, entrevistas semiestruturadas com gestores e entrevistas semiestruturadas em profundidade com docentes. Como modelos analíticos das informações de pesquisa, optamos pela análise de conteúdo de Bardin (2011) e pela Análise de Discurso Crítica dialético-relacional de Chouliaraki e Fairclough (1999). Pelas análises, compreendemos que o processo de identificação com a diversidade com diferentes categorias de diversidade tem início na vida pessoal dos docentes provocando alterações nos seus interesses para desenvolver práticas de extensão e de pesquisa, bem como nas suas práticas de ensino e na postura perante aos alunos. As práticas de extensão e pesquisa sobre diversidade desenvolvidas por tais docentes, funcionam como ponto de interseção entre contexto e eventos, transformando problemas sociais em resultados acadêmicos que, por sua vez, são devolvidos à sociedade. Concluímos que, de maneiras distintas, os processos de identificação de docentes da UNILAB e da UFC com diferentes categorias de diversidade provocam alterações nas suas práticas de trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Identificação. Diversidade. Alterações. Trabalho docente. Universidades Federais.

ABSTRACT

Diversity is part of human being's reality, and it is present in society and in the various types of organizations, influencing relationships and management dynamics. Federal Universities are an example of plural organizations that need to step ahead of this debate. Given this context, the purpose of this thesis is to understand how the identification of professors of two federal Universities, with different diversities, vary their work practices in the teaching, research and extension. From the identity's constructivist perspective as a Hall's process (2014, 2015), we question how the relationships developed between teachers and different categories of diversity alter the development of working practices of those professionals. We use the transdisciplinary view of the social practices of Chouliaraki and Fairclough (1999) to describe the professors' actions of extension and research, taking account of diversity, and to position them as an intersection between the context and the events. Methodologically, this is an interdisciplinary, qualitative, descriptive and exploratory research study. Therefore, we adopted a multi-case study on Federal University of Ceará (UFC) and The University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB). Research data were gathered and generated by means of documentary collection, participant and non-participant observation, informal conversations, diaries and field notes, semi-structured interviews with managers and in-depth semi-structured interviews with the academia. Bardin's (2011) analysis and the Dialectic-Relational Critical Discourse Analysis by Chouliaraki and Fairclough (1999) were used as analytical models of research data. After analyzing the data collected, we understood that the process of diversity identification, with different diversity categories, starts in the professors' personal lives, affecting their interest in the development of extension and research practices, as well as in their teaching, and in their attitude towards the alumni. The extension and diversity research practices developed by these teachers act as a point of intersection between context and events, transforming social problems into academic results that, in turn, are returned to society. It was concluded that the processes of identification of UNILAB and UFC instructors, in view of different categories of diversity, produce changes in their work practices in the teaching, research and extension dimensions.

Keywords: Identification. Diversity. Changes. Teaching. Federal Universities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Triângulo Semiótico da Igualdade..... 74

Figura 02 - Quadrado Semiótico da Igualdade..... 75

Figura 03 - Dimensões da Diversidade..... 84

Figura 04 - As quatro camadas da diversidade..... 85

Figura 05 - Dimensões da diversidade..... 87

Figura 06 - Representação da Diversidade nas Organizações..... 89

Figura 07 - O processo de identificação das diferentes dimensões da Diversidade nas Organizações..... 116

Figura 08 - Momentos da prática social..... 137

Figura 09 - Articulação entre as práticas do trabalho docente formando uma rede de práticas..... 139

Figura 10 - Passos para análise dialético-relacional..... 163

Figura 11 - Passos para análise dialético-relacional do problema social da tese 167

Figura 12 - *Framework* do percurso metodológico da pesquisa..... 168

Figura 13 - Prática oficial de diversidade desenvolvida na UNILAB..... 213

Figura 14 - Prática cotidiana de diversidade desenvolvida na UNILAB..... 216

Figura 15 - Prática oficial de diversidade desenvolvida na UFC..... 250

Figura 16 - Prática cotidiana de diversidade desenvolvida na UFC..... 251

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Dados gerais das teses levantadas..... 38

Quadro 02 - Abordagens teóricas de identidade de diversidade nas teses e artigos nacionais..... 50

Quadro 03 - Abordagens de identidade a partir das perspectivas de Stuart Hall 53

Quadro 04 - Abordagens teóricas de identidade de diversidade nos artigos internacionais..... 54

Quadro 05 - Abordagem de Stuart Hall na literatura internacional de Estudos Organizacionais..... 58

Quadro 06 - Categorias empíricas de abordagens da identidade de diversidade nas teses e artigos..... 59

Quadro 07 - Categorias temáticas dos artigos sobre docentes na base SPELL..... 61

Quadro 08 - Abordagem de docentes como sujeitos de pesquisa nos trabalhos nacionais sobre diversidade..... 63

Quadro 09 - Artigos que adotaram ADC como modelo teórico-metodológico presentes na base SPELL e nos anais dos eventos da ANPAD..... 64

Quadro 10 - Abordagem da ADC como modelo teórico-metodológico nos trabalhos nacionais sobre diversidade..... 67

Quadro 11 - Conceituação de diversidade na literatura de administração internacional e nacional..... 79

Quadro 12 - Posicionamentos construcionistas acerca de categorias de diversidade específicas..... 80

Quadro 13 - Diversidade primária ou aparente: agrupamento por autores..... 82

Quadro 14 - Diversidade não aparente: agrupamento a partir do entendimento dos autores..... 83

Quadro 15 - Abordagens da diversidade na literatura sobre gestão organizacional..... 97

Quadro 16 - Concepções de identidade do sujeito de Hall (2015) 108

Quadro 17 - Papéis desempenhados pelo professor universitário..... 132

Quadro 18 - Eventos observados na UNILAB e na UFC..... 154

Quadro 19 - Caracterização dos gestores entrevistados na UNILAB e na UFC 156

Quadro 20 - Síntese da coleta e geração de dados da pesquisa..... 158
Quadro 21 - Categorias analíticas do discurso em ADC..... 165
Quadro 22 - Técnicas e instrumentos de geração e análise dos dados para o atendimento de cada objetivo..... 167
Quadro 23 - Categorias de diversidade identificadas UNILAB..... 194
Quadro 24 - Práticas de diversidade previstas nos documentos oficiais da UNILAB..... 200
Quadro 25 - Práticas oficiais de diversidade identificadas nas notícias publicadas no *site* da UNILAB..... 212
Quadro 26 - Práticas (políticas) de diversidade da UNILAB..... 221
Quadro 27 - Praticantes oficiais de diversidade da UNILAB..... 225
Quadro 28 - Práticas de diversidade da UNILAB..... 229
Quadro 29 - Categorias de diversidade encontradas na UFC..... 239
Quadro 30 - Práticas de diversidade previstas nos documentos oficiais da UFC..... 244
Quadro 31 - Práticas oficiais de diversidade identificadas nas notícias publicadas no *site* da UFC..... 248
Quadro 32 - Práticas (políticas) de diversidade da UFC..... 258
Quadro 33 – Praticantes oficiais de diversidade da UFC..... 262
Quadro 34 - Práticas de diversidade da UFC..... 265
Quadro 35 - Caracterização dos docentes da UNILAB..... 269
Quadro 36 - Práticas de pesquisa e de extensão sobre diversidade coordenadas pelos docentes entrevistados na UNILAB..... 271
Quadro 37 - Momentos das práticas dos docentes da UNILAB nas dimensões pesquisa e extensão..... 273
Quadro 38 - Caracterização dos docentes da UFC..... 285
Quadro 39 - Práticas de pesquisa e de extensão sobre diversidade coordenadas pelos docentes entrevistados na UFC..... 287
Quadro 40 - Momentos das práticas dos docentes da UFC nas dimensões pesquisa e extensão..... 288

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Teses que tratam do assunto "diversidade", selecionadas para análise..... 36

Tabela 02 - Categorias de diversidade identificadas nas teses e nos artigos nacionais..... 42

Tabela 03 - Categorias de diversidade identificadas nos artigos internacionais 46

Tabela 04 - Dados gerais do *loci* da pesquisa..... 145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
ACD	Análise Crítica do Discurso
ADC	Análise de Discurso Crítica
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASa	Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EIDEIA	Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica
EOR	Estudos Organizacionais
EQ	Estado da Questão
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
GEOCAPES	Sistema de Informações Georreferenciadas/CAPES
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQ+	Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Transgêneros e *Queer*
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
NEAAB	Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNUDH	Pacto Nacional Universitário Pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PREX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROINTER	Pró-Reitoria de Assuntos Internacionais
PROINST	Pró-Reitoria de Assuntos Institucionais
PROPAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PBP	Programa de Bolsa Permanência
ERA	Revista de Administração de Empresas
RAP	Revista de Administração Pública
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO.....**	20
2	**DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....**	31
2.1	O ESTADO DA QUESTÃO.....	34
2.2	LACUNAS NORTEDORAS PARA A CONSTRUÇÃO DA TESE.....	36
2.2.1	**As categorias de diversidade nos estudos organizacionais nacionais e internacionais.....**	36
2.2.2	**Abordagens teóricas da identidade de diversidade.....**	50
2.2.3	**Abordagens empíricas da identidade de diversidade.....**	58
2.2.4	**Os docentes universitários nos estudos sobre diversidade.....**	61
2.2.5	**A análise do discurso crítica nos estudos organizacionais brasileiros.....**	64
2.3	A BUSCA PELO INEDITISMO E PELA RELEVÂNCIA.....	68
3	**DIVERSIDADE HUMANA NAS ORGANIZAÇÕES.....**	71
3.1	IGUALDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE.....	71
3.2	A DIVERSIDADE HUMANA ALÉM DA PERSPECTIVA ESSENCIALISTA.....	76
3.3	DIFERENÇAS NAS ORGANIZAÇÕES ALÉM DAS CLASSIFICAÇÕES E MODELOS DE DIVERSIDADE.....	81
3.4	PRÁTICAS DE DIVERSIDADE.....	91
4	**O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO COM A DIVERSIDADE.....**	101
4.1	O *EU*, O OUTRO E A IDENTIDADE CULTURAL.....	101
4.2	DESCENTRALIZAÇÃO DO SUJEITO E MÚLTIPLAS IDENTIDADES NA PERSPECTIVA DE STUART HALL.....	107
4.3	IDENTIFICAÇÃO COM A DIVERSIDADE: AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES COMO PROCESSO.....	112
5	**AS PRÁTICAS DE TRABALHO DOCENTE NO ESPAÇO DIVERSO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS.....**	117
5.1	A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ESPAÇO DIVERSO.....	117
5.2	AS PRÁTICAS DE TRABALHO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A DIVERSIDADE.....	126
5.2.1	**O perfil do docente universitário no Brasil.....**	127
5.2.2	**As práticas de trabalho docente como práticas sociais.....**	131

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 141
6.1 POSICIONAMENTO ONTOLÓGICO..... 142
6.2 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO..... 143
6.3 *LOCI* DA PESQUISA..... 145
6.4 SUJEITOS DA PESQUISA DE CAMPO..... 147
6.5 ESTRATÉGIA DE PESQUISA..... 148
6.6 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA E GERAÇÃO DE DADOS..... 151
6.6.1 Primeira fase da pesquisa..... 151
6.6.1.1 Consulta documental..... 151
6.6.1.2 Observação participante e observação não participante..... 153
6.6.1.3 Conversações informais..... 155
6.6.1.4 Entrevistas semiestruturadas com gestores..... 156
6.6.2 Segunda fase da pesquisa..... 157
6.7 TÉCNICA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DOS DADOS..... 159
6.7.1 Primeira etapa das análises: Análise de Conteúdo (AC)..... 159
6.7.1.1 Documentos..... 159
6.7.1.2 Observações participantes e não participantes..... 160
6.7.1.3 Entrevistas com gestores e conversações informais..... 160
6.7.2 Segunda etapa das análises: Análise de Discurso Crítica (ADC)..... 161
6.7.3 *Framework* da pesquisa..... 167
7 PRÁTICAS DE DIVERSIDADE EM UNIVERSIDADES FEDERAIS: CONJUNTURA E ESTRUTURA..... 170
7.1 A CONJUNTURA..... 171
7.1.1 Conjuntura da educação superior no Brasil..... 171
7.1.2 Conjuntura política e social da diversidade no Brasil..... 177
7.2 A ESTRUTURA..... 183
7.2.1 A estrutura da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)..... 183
7.2.1.1 A cooperação e a integração na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)..... 183
7.2.1.2 A estrutura para a diversidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira..... 189

7.2.2 As práticas de diversidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira..... 193
7.2.2.1 As categorias de diversidade presentes na UNILAB..... 193
7.2.2.2 As práticas (políticas) de diversidade da UNILAB..... 199
7.2.2.3 Os praticantes de diversidade da UNILAB..... 223
7.2.2.4 Os múltiplos discursos sobre diversidade na UNILAB..... 227
7.2.2.5 As práticas de diversidade da UNILAB..... 228
7.2.3 A estrutura da Universidade Federal do Ceará (UFC)..... 230
7.2.3.1 Imagem e identidade organizacional da Universidade Federal do Ceará..... 230
7.2.3.2 A estrutura das práticas de diversidade na Universidade Federal do Ceará..... 235
7.2.4 As práticas de diversidade da Universidade Federal do Ceará..... 239
7.2.4.1 As categorias de diversidade presentes na UFC..... 239
7.2.4.2 As práticas (políticas) de diversidade da UFC..... 243
7.2.4.3 Os praticantes de diversidade da UFC..... 261
7.2.4.4 Os múltiplos discursos sobre diversidade na UFC..... 264
7.2.4.5 As práticas de diversidade da UFC..... 265
8 MOMENTOS DAS PRÁTICAS DE PESQUISA E DE EXTENSÃO COM ÊNFASE NA DIVERSIDADE: INTERCESSÃO ENTRE CONTEXTO E EVENTOS..... 267
8.1 AS PRÁTICAS DE PESQUISA DE EXTENSÃO COM ÊNFASE NA DIVERSIDADE DOS DOCENTES DA UNILAB..... 268
8.1.1 Os docentes da UNILAB..... 268
8.1.2 Momentos das práticas docente nas dimensões pesquisa e extensão..... 270
8.1.3 As práticas de pesquisa e extensão voltadas à diversidade como intercessões entre contexto e eventos na UNILAB..... 274
8.2 AS PRÁTICAS DE TRABALHO DOS DOCENTES DA UFC..... 285
8.2.1 Os docentes da UFC..... 286
8.2.2 Momentos das práticas docentes nas dimensões de pesquisa e extensão..... 287
8.2.3 As práticas docentes nas dimensões pesquisa e extensão como intercessões entre contexto e eventos na UFC..... 291
9 PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO COM A DIVERSIDADE E ALTERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE TRABALHO DOCENTE..... 303

9.1 O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E ALTERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE TRABALHO NAS DIMENSÕES ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DA UNILAB..... 304
9.1.1 O processo de identificação dos docentes da UNILAB: quem somos e de onde viemos..... 305
9.1.2 Alterações nas práticas de pesquisa e de extensão dos docentes da UNILAB..... 310
9.1.3 Alterações nas práticas de ensino dos docentes da UNILAB..... 312
9.2 O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E AS ALTERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE TRABALHO NAS DIMENSÕES ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DA UFC..... 316
9.2.1 O processo de identificação dos docentes da UFC: a forma como podem representar a si próprios..... 316
9.2.2 Alterações nas práticas de pesquisa e de extensão dos docentes da UFC.... 321
9.2.3 Alterações nas práticas de ensino dos docentes da UFC..... 326
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 336
10.1 O LUGAR DE ONDE FALO..... 344
REFERÊNCIAS..... 349
APÊNDICES..... 378
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES..... 379
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OUVIDORES..... 380
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM GESTORES..... 381
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM DOCENTES..... 382
APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS GESTORES 384
APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS DOCENTES..... 385
APÊNDICE G – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS REITORES..... 386
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO..... 387
APÊNDICE I - PROJETOS DE PESQUISA E AÇÕES DE EXTENSÃO SOBRE DIVERSIDADE IDENTIFICADOS NA UNILAB..... 391
APÊNDICE J - PROJETOS DE PESQUISA E AÇÕES DE EXTENSÃO SOBRE DIVERSIDADE IDENTIFICADOS NA UFC..... 393
APÊNDICE K – PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO..... 395

1 INTRODUÇÃO

A noção de diversidade da vida tem início na biologia, com a variabilidade genética das espécies (SHORROCKS, 1980). A espécie humana, diferentemente das demais, não diverge entre si. Não há variação humana. Em termos biológicos e fisiológicos, o ser humano não é divergente dos outros de sua espécie, pois não sofreu alteração total ou parcial. Distingue-se, porém, como ser provido de consciência de si mesmo. No processo evolutivo da espécie humana, foi o surgimento da consciência moral que estabeleceu o marco de diferenciação entre os humanos e as demais espécies, ainda que muitas delas demonstrem percepção do corpo (dimensão corpórea) e demonstrem afeto (dimensão psicológica) (AZEVÊDO, 2000).

Mesmo assim, as dissemelhanças corporais e biológicas têm sido utilizadas como argumento para desigualdades e apartação ao longo da história. O percurso da humanidade se entrelaça com a própria história das suas diferenças e das desigualdades produzidas pelo próprio ser humano.

Ao longo dos séculos, negros, mulheres, pessoas com deficiência e homossexuais, entre outros, experimentaram isolamento, hostilização, rejeição, preconceito, discriminação, segregação, humilhação, desprezo, pena, assistencialismo, entre outros comportamentos originados na idade antiga, mas que se perpetuam nos dias atuais. Suas trajetórias, porém, são marcadas por lutas por igualdade de direitos e reconhecimento como cidadãos. Ao se organizarem politicamente conquistaram diretos, mas passaram a ser entendidos, na sociedade, como minorias sociais.

Atenta a esse movimento a literatura acadêmica se voltou para a diversidade como tema necessário à compreensão do cenário organizacional. Nos últimos anos, seu enfoque tem recaído, principalmente, nos múltiplos discursos organizacionais e no impacto dos grupos de diversidade, nos relacionamentos com as equipes e na produtividade.

Na administração, em especial nos estudos organizacionais brasileiros, a diversidade é um tema relativamente recente. Enquanto na produção internacional sua explanação data da década de 1980, no Brasil é encontrada, mais fortemente, somente a partir dos anos 2000 (MARTINEZ, 2013; MENDES, 2004; REIS; CASTILLO; DÓBON, 2007). Esse tenro estado investigativo faz com que ainda existam expressivas lacunas de pesquisa a serem supridas ou, ao menos, reduzidas.

Grande parte das pesquisas nacionais, que comumente ocupam-se da realidade de grupos específicos na vida laboral, esquivam-se do debate epistemológico acerca diversidade ou, quando o faz, encontramos múltiplas perspectivas. Essa realidade explicita a variabilidade

de posicionamentos possíveis em função das próprias fronteiras flexíveis e complexas da diversidade. Sua compreensão é submetida a correntes teóricas oriundas de várias ciências, como a sociologia e a antropologia, por exemplo.

Nesse contexto, a compreensão da diversidade pautada na perspectiva exclusivamente estruturalista, que durante muitos anos norteou também a pesquisa científica, tem perdido espaço na literatura acadêmica de administração. São cada vez mais comuns abordagens interseccionais que reconheçam aspectos socioeconômicos, cognitivos e organizacionais como necessários à compreensão da diversidade em diferentes contextos (GARDENSWARTZ; ROWE, 2008; RIJAMAMPIANINA; CARMICHAEL, 2005; SOUZA; COSTA; PEREIRA, 2015).

Ocorre, porém, que mesmo com essa compreensão interseccional, a maioria dos pesquisadores seguiu, e segue até hoje, a tendência forte de estudar o tema com foco em grupos ou categorias específicas, principalmente nas minorias sociais, gênero, raça, sexualidade e deficiência. Essa categorização fez com que poucos pesquisadores se debruçassem sobre a diversidade como objeto aberto em constante redefinição ou mesmo que considerem a interseccionalidade em seus estudos (PEREIRA, 2008; MIRANDA, 2014).

A delimitação do objeto de pesquisa apresentada na segunda seção desta tese deixa claro que, na literatura científica de administração internacional e, mais fortemente, na nacional, muitos grupos de diversidade não são investigados ou têm pouca visibilidade, embora estejam presentes nas organizações. Segundo Barros (2005), isso ocorre porque, historicamente, não houve uma mobilização de tais pessoas enquanto grupos organizados para lutarem e reivindicarem suas posições na sociedade e, portanto, não são entendidos como minorias sociais, tampouco como diversos.

Sendo assim, ao mesmo tempo que a investigação da diversidade a partir de grupos organizados é importante, é também limitada ao ignorar categorias que, mesmo não detendo uma mobilização grupal tão forte, sustentam-se na desigualdade e na diferença como meios legitimadores de sua diversidade (BARROS, 2005). Tais indivíduos podem necessitar de aparato organizacional para desenvolverem plenamente suas potencialidades e suas atividades laborais e, nessas condições, alteram a dinâmica da gestão. Sendo assim, adotamos, nesta tese, a compreensão construcionista de diversidade pautada nas diferenças humanas (BARROS, 2005; HALL, 2018), sem desconsiderar o conceito de minorias sociais.

Adicionalmente, a investigação sobre grupos ou categorias específicas desconsidera a individualidade necessária à compreensão da diversidade. Embora a diversidade possa ser estudada sob a perspectiva societal, organizacional ou grupal, o conceito de diversidade está

diretamente relacionado ao respeito à individualidade. A diversidade cultural, pressupõe pessoas com identidades diferentes interagindo no mesmo grupo social.

Embora a identidade seja um elemento latente da diversidade e este seja um tema em expansão nos Estudos Organizacionais, encontramos poucos trabalhos nacionais que discutam teoricamente e empiricamente a identidade como elemento necessário à compreensão das diversas categorias de diversidade nas organizações. Quando o fazem, tendem a discutir a diversidade a partir da identidade essencialista ou identidade social (OLIVEIRA; LEÃO, 2012; PEREIRA; AYROSA, 2012; TEIXEIRA; SARAIVA; CARRIERI, 2015).

É com base nessa visão homogênea de grupo, onde a identidade coletiva se sobrepõe à identidade individual (TATLI; ÖZBILGIN, 2012; ZANONI *et al.*, 2010) que políticas afirmativas são instituídas pelo Estado e muitas práticas de gestão de diversidade são desenvolvidas nas organizações.

Assim, encontramos na literatura acadêmica, pelo menos, duas correntes com visões antagônicas acerca do tratamento dispensado à diversidade nas organizações. A primeira foi a visão de igualdade de oportunidades pela meritocracia instaurada nos fins anos 1980 que foi substituída, no início da década de 1990, pela abordagem instrumental da diversidade (ZANONI *et al.*, 2010), tendo em Thomas (1990) um dos principais representantes.

A segunda corrente surge na tentativa de construir entendimentos alternativos da diversidade por meio de teorias críticas. Apesar de apresentar perspectivas distintas, as teorias críticas convergem na contestação da visão instrumental das diferenças inerentes ao paradigma da diversidade e buscam a reapropriação da igualdade de oportunidades subtraída pelo viés de produtividade da gestão da diversidade. Além disso, compartilham a compreensão não-positivista e não-essencialista da diversidade (ZANONI *et al.*, 2010).

Dentre os estudos críticos, Trittin e Schoeneborn (2017) destacam os críticos radicais que negam a capacidade de gestão da diversidade em ambientes organizacionais e os críticos construtivos que conciliam, até certo ponto, as duas correntes (JOSEN *et al.*, 2013; TATLI; O'ZBILGIN, 2012).

Na perspectiva crítica construtiva, a pesquisa e a prática de gestão da diversidade devem se afastar de um limite predefinido e estático de categorias de diversidade para uma abordagem interseccional, onde categorias de diversidade se cruzam e são continuamente (re) negociadas em ação. Tal perspectiva defende que a reapropriação da igualdade de oportunidades (abordagem crítica) pode ser alcançada por meio da gestão da diversidade (abordagem instrumental) (TRITTIN; SCHOENEBORN, 2017; ZANONI *et al.*, 2010). A

perspectiva crítica construtiva da gestão da diversidade aglutina, portanto, elementos das duas correntes.

Apesar de críticas recebidas (MISOCZKY; AMANTINO-DE-ANDRADE, 2005), as perspectivas lançadas sobre a gestão da diversidade pelos estudos críticos construtivos podem ser aplicadas a diferentes tipos de organizações e com diferentes públicos, além dos empregados. No caso das universidades públicas no Brasil, por exemplo, as práticas de gestão da diversidade, ou simplesmente práticas de diversidade (TATLI, 2011), são voltadas mais fortemente para os discentes.

Dessa forma, nos posicionando pelos estudos críticos construtivos, abordamos a diversidade no contexto das universidades públicas a partir da compreensão de que as práticas de diversidade desenvolvidas nesse tipo de instituição funcionam como mecanismo redutor dos efeitos das desigualdades. Práticas essas que, em sua grande maioria, visam atender a políticas afirmativas, mas que também se constituem no cotidiano dos indivíduos (PAIS, 2003). Para se tornarem praticantes de diversidade (TATLI, 2011), os sujeitos levam em conta normas, regras, representações sociais, condutas, comportamentos, entre outros elementos sociais e organizacionais (PAIS, 2003).

Tais práticas cotidianas ocorrem no interior das universidades como retorno às demandas de grupos que, mesmo não contemplados por políticas públicas ou pelas práticas institucionais, necessitam de apoio para ingressarem e permanecerem na universidade. Dessa forma, adotamos a perspectiva de prática como construção social de Schatzki (2005), no entendimento de que no interior das universidades ocorrem tanto práticas institucionais como práticas cotidianas de diversidade.

Dentre os praticantes de diversidade, encontram-se os docentes como atores essenciais para a consecução dos objetivos das universidades. O docente exerce muitos papéis (GIL, 2009) que são decisivos na formação acadêmica e comportamental do educando (PILETTI, 2008). Com atividades marcadamente sociais, seu trabalho necessita da vivência rotineira com os discentes. Na verdade, seu trabalho se concretiza na relação com os discentes. Embora o docente não seja o único agente da educação superior, seu papel ainda é estratégico na formação desses indivíduos (PILLETI, 2008). Essa afirmativa tem-se consolidado nos últimos anos em um ambiente cada vez mais plural, ideologicamente e culturalmente.

Em um contexto de mudanças céleres, o docente (re)significa seu trabalho e redefine suas estratégias pedagógicas com vista a atender demandas de um público cada vez mais heterogêneo, ao mesmo tempo que passa por processos de redefinições das suas identidades (HALL, 2015).

Esse processo, denominado por Hall (2015) como identificação, pressupõe a existência de múltiplas identidades habitando concomitantemente no sujeito. Essas identidades são provocadas pelas experiências de vida do indivíduo, ou seja, são construídas socialmente e passam por constantes ressignificações (HALL (2015). As identidades tanto são construídas por meio do contexto, como o constroem (CIAMPA, 2005). A identificação é, portanto, o processo de constante ressignificação das múltiplas identidades de um sujeito. Essas identidades são manifestadas através de símbolos que podem ser tanto materiais como comportamentais, segundo defende Woodward (2014).

Hall (2015) insiste que identidade é um sentimento de pertencimento que pode existir independentemente de semelhanças biológicas. Dessa forma, a identidade de diversidade pode ser construída nas diferenças (HALL, 2014). A identidade cultural, defendida por Hall (2015), pressupõe pessoas com identidades diferentes interagindo no mesmo ambiente social. Nessa vertente, a diversidade cultural emerge como uma perspectiva construcionista que reposiciona o sujeito no interior dos grupos e se aparta da idealização de identidade grupal homogênea.

Assim, o docente vivencia situações cotidianas que podem fazer emergir diferentes identidades, tanto no espaço acadêmico como fora deles. O convívio com a diversidade altera seu entendimento sobre ela e sobre o papel dela na sociedade (SILVA; PINTO, 2016). Da mesma forma, o docente pode experimentar processos de identificação no convívio com diferentes categorias de diversidade e é possível que esses processos alterem o desenvolvimento de suas práticas de trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão.

Porém, nas práticas de pesquisa e extensão, diferentemente das práticas de ensino, os docentes detêm relativa autonomia para escolher as temáticas sobre as quais irão se debruçar e, consequentemente, os públicos com os quais irão interagir no interior das práticas. Sendo assim, o desenvolvimento de práticas de extensão e de pesquisa voltadas à diversidade, pressupõe uma manifestação de identificação do docente com a diversidade. O que não impede que essa identificação ocorra também no interior das práticas de ensino.

As práticas de trabalho docente, na condição de práticas sociais, são formadas por momentos (elementos) que se articulam entre si, mas não podem ser reduzidos em si mesmas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2010). Assim, atividades materiais, relações entre os atores sociais, atividades mentais e discursos são os momentos das práticas docentes enquadradas em uma estrutura universitária, que inclui as práticas oficiais de diversidade. A universidade, por sua vez, é parte integrante de um sistema educacional, socioeconômico e

político. Essa conjuntura na qual a universidade está imersa, articula aspectos sociais do cenário nacional e do cenário local onde a universidade está situada.

Dessa forma, as práticas de trabalho docente estão situadas entre a estrutura/conjuntura e os eventos sociais resultantes delas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2010). A identificação com a diversidade pode alterar as práticas docentes que se manifestarão nos discursos desses docentes, haja vista ser o discurso um dos símbolos de manifestação do processo de identificação (FAIRCLOUGH, 2016; WOODWARD, 2014).

As alterações provocadas nas práticas docentes, a partir do seu processo de identificação com diferentes categorias de diversidade, estão sujeitas ao olhar do próprio docente, ou seja, das suas percepções. A percepção é o primeiro engajamento com o processo de identificação não só por ser o *lócus* de encontro desse docente com o mundo, mas por que a habilidade de percepção registra tal processo através das diversas sensações (COOPER, 1976).

As percepções dos sujeitos dependerão da sua construção, ou seja, do que eles entendem como verdade própria e particular sem generalizar como verdade absoluta, mas, antes, sua verdade particular calcada nos seus julgamentos e valores pessoais. Ao mesmo tempo que confiam na sua percepção como verdade, pois não duvidam dela, os indivíduos reconhecem sua falibilidade (ANDRADE, 2012; MERLEAU-POINT, 1990, 2011).

A falibilidade das percepções reside na sua instabilidade, já que dizem respeito ao agora (BICUDO, 2011). As percepções são passíveis de alterações constantes, pois o homem, como ser reflexivo, reage ao meio onde está inserido, mas não é instrumento dele (ANDRADE, 2012). Segundo o próprio autor,

> A percepção não é, então, infalível como também não é um sistema mecânico que capta informações do meio e se adapta a ele, haja vista que somos possuidores de uma reflexão consciente [..] O que une as duas pontas, ou seja, o que faz com que o homem não seja nem um receptor mecânico de seu meio ambiente nem um observador autônomo infalível, é o poder de reflexão consciente. Essa reflexão consciente é que permite ao homem se perceber como não subordinado aos estímulos ambientais, mas também, paradoxalmente, é o que permite ao homem perceber que sua própria percepção é passível de erros [...] (ANDRADE, 2012, p.110).

O ponto central da reflexão consciente é reconhecer que tal reflexão é permeada por um conjunto de fatores e entender que ela não pode ser universalizada. A reflexão do sujeito possui verdades relativas a ele mesmo, ou seja, ao seu modo de sentir, traduzir e entender o mundo, retirando assim qualquer possibilidade de existir uma percepção mais crível, mais válida e mais verdadeira que a outra (ANDRADE, 2012). No sujeito perceptivo habitam

sensações que se refletem no modo em que vive, seu estado ou sua maneira de ser, pois "todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção" (MERLEAU-POINT, 2011, p. 280).

A percepção, portanto, faz parte do processo reflexivo do ser humano e, assim sendo, nesta tese, adotamos percepção como um momento de reflexão do docente acerca das alterações nas suas práticas de trabalho, a partir da sua identificação com a diversidade. Percepções essas que buscamos apreender por meio do modelo dialético-relacional de Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2016) e Chouliaraki e Fairclough (1999).

Apesar do papel preponderante do docente na formação de cidadãos e na condução de pesquisas sobre a diversidade, cujos resultados são postos à sociedade e influenciam sua opinião sobre o assunto, as pesquisas científicas de administração não têm se debruçado sobre a ralação entre a diversidade e as alterações nas atividades laborais destes trabalhadores. Tampouco, tem discutido o papel da identificação nessa relação.

Uma busca na base *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL) nos deixa claro que, dos 64 artigos encontrados sobre os docentes universitários, dos anos de 2012 2017, há concentração de estudos em temas comportamentais como: motivação, síndrome de *burnout*, resiliência, prazer e sofrimento. Além desses, encontramos trabalhos focados na formação e capacitação, prática docente, identidade docente, relação aluno-professor. Encontramos um único artigo que se ateve em discorrer sobre a diversidade na realidade docente por meio da investigação da relação gênero e poder no trabalho de professoras-gerentes (MIRANDA; MAFRA; CAPELLE, 2012).

Na delimitação do objeto de pesquisa que apresentamos na próxima seção, dos 52 artigos publicados sobre diversidade nos periódicos A2 nacionais, de 2012 a 2017, identificamos que nenhum tinha docentes como sujeitos de pesquisa e apenas três abordaram empiricamente a identidade de diversidade. Das 18 teses analisadas, destacamos o estudo de Gauche (2014), que buscou conhecer o entendimento dos docentes em relação a suas percepções quanto a igualdade/desigualdade de gênero na academia.

A delimitação nos mostrou, ainda, que poucos trabalhos se valeram dos pensamentos de Hall (2014; 2015) para se posicionarem teoricamente sobre a identidade (CAPELLE, 2006; LORENTZ, 2014; MARTINEZ, 2013), apesar desse autor ser reconhecido por sua colaboração para os estudos da diversidade, especialmente na temática racismo.

A obra de Hall é reconhecida mundialmente por suas contribuições acadêmicas para estudos sobre cultura, racismo, etnia, nacionalismo e feminismo (GROSSBERG, 1986; HARTLEY, 2015; JORDAN, 2014; JOHNSON, 2014; MATO, 2016; PRESUTTI, 1995; SPARKS, 1989). Suas contribuições podem ser encontradas em áreas além da sociologia, como

na educação (COSTA; WOETMANN; SILVEIRA, 2014; SEFFNER, 2003; ZUBARAN, 2016), comunicação (CRUZ, 2010; LAPERA, 2015; SANTOS, 2015), antropologia (COELHO JÚNIOR, 2011) e linguística (PRECIOSO; FALCÃO, 2014). Porém, as teorias de Hall (2014, 2015) são pouco abordadas nos estudos de administração no Brasil.

Além disso, encontramos poucos trabalhos nacionais de administração que se valham da Análise de Discurso Crítica como modelo teórico-metodológico e aqueles que o fazem se restringem ao modelo tridimensional do discurso desenvolvido por Fairclough (1989) e não encontramos nenhuma pesquisa pautada no modelo de práticas sociais de Chouliaraki e Fairclough (1999).

Consideramos as lacunas teóricas apresentadas, a importância social do trabalho docente, o cenário inclusivo vivido atualmente pelas universidades federais, a percepção como momento reflexivo do trabalho docente, a possibilidade de emergirem nos docentes diferentes processos de identificação a partir do convívio social com diferentes categorias de diversidade (HALL, 2015) e de esses processos de identificação alterarem o desenvolvimento do seu trabalho e as práticas de pesquisa e extensão voltadas à diversidade serem símbolos de identificação docente com a diversidade para elaborar a proposta de tese que será guiada pela seguinte questão de pesquisa: **como as identificações de docentes de duas universidades federais com diferentes categorias de diversidade alteram suas práticas de trabalho?**

As universidades públicas que em suas novas configurações, especialmente nos últimos 20 anos, acolheu essa diversidade são organizações que reclamam um olhar analítico sobre essas mudanças e os desafios que ainda recaem sobre elas, enquanto organizações sociais e produtoras de conhecimento

Desde a expansão da oferta de vagas do ensino superior na década de 1990, observamos dois movimentos expansivos distintos: a busca pela internacionalização das universidades como caminho para o fomento e a expansão das pesquisas científicas, por meio de troca de saberes; e a interiorização, que garante a oferta do ensino superior em localidades fortemente marcadas pelas desigualdades sociais e econômicas.

Com essas características, foi criada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2010, com a proposta de ser um caso icônico no Brasil de Instituição de Ensino Superior (IES) cujas estratégicas envolvem esses dois movimentos expansivos. Ao mesmo tempo que busca contribuir com a integração do Brasil e demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os Africanos e o Timor-Leste, tem compromisso com o desenvolvimento local dos municípios onde seus quatro *campi* estão situados.

A UNILAB é uma instituição fortemente marcada pela diversidade cultural. No início do seu funcionamento, foi tutoreada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), que teve participação direta e ativa na sua concepção e implantação. A UFC, por sua vez, se destaca nacionalmente como instituição de altos índices acadêmicos, e localmente por seu compromisso com as demandas mais próximas, sem esquecer seu caráter universal e sua pluralidade cultural.

Devido a essas características, escolhemos estas duas instituições de ensino superior como *loci* de pesquisa para a investigação que pretendemos realizar, a partir do seguinte objetivo geral: **compreender como as identificações de docentes de duas universidades federais, com diferentes categorias de diversidade, alteram suas práticas de trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão.**

Para consecução dessa proposta, definimos os seguintes **objetivos específicos:**

1) Identificar práticas de diversidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC).
2) Descrever as práticas de trabalho de docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC) nos eixos pesquisa e extensão.
3) Conhecer as percepções de docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca de como seus processos de identificação com diferentes categorias de diversidade alteram suas práticas de trabalho nos eixos pesquisa e extensão.
4) Apreender as percepções de docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca de como seus processos de identificação com diferentes categorias de diversidade alteram suas práticas de trabalho no eixo ensino.

Pretendemos, por meio desses objetivos, provar a seguinte **tese: os processos de identificação de docentes universitários com diferentes categorias de diversidade provocam alterações nas suas práticas de trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão.**

Pretendemos contribuir para a pesquisa científica sobre diversidade em administração, em virtude das evidentes lacunas identificadas ao delimitarmos nosso objeto de

estudo. Adicionalmente, lançamos um olhar crítico e reflexivo sobre a necessidade de discutirmos a diversidade nas universidades federais, sob a ótica da administração.

Tencionamos ofertar um estudo sobre diversidade em universidades que avança para além do discurso funcionalista sobre o tema e traz à tona a identidade como elemento latente, mas fundamental para a compreensão da diversidade no contexto organizacional. Ensejamos que os resultados obtidos sirvam de apoio ao desenvolvimento de práticas de diversidade, não só para as instituições abordadas, mas expansível a outras IES e a qualquer tipo de organização. Não é nossa expectativa fornecer respostas ou modelos, mas antes fomentar o pensamento reflexivo para a necessidade eminente de um olhar atencioso à diversidade no contexto organizacional acadêmico.

De fato, a diversidade faz parte da vida humana e, de alguma forma, todos nós somos um tanto diversos. Trata-se de um tema contemporâneo que está presente na vida de todas as pessoas, mesmo quando não percebido. As atuais crises humanitárias de refugiados, os crescentes casos de discriminação contra cidadãos da comunidade LGBTQ+, contra negros e pessoas com deficiência, o sexismo arraigado na nossa cultura que ainda faz muitas vítimas em diversos espaços da sociedade, são exemplos reais que conferem à discussão da diversidade caráter de urgência.

As universidades, sobretudo as públicas, devem funcionar como espaços de discussão das temáticas relativas à diversidade na sociedade e no mundo do trabalho. Para tanto, elas próprias precisam descortinar-se para novos olhares sobre o assunto e para seu ambiente interno como espaço produtor de uma cultura inclusiva.

Nesse sentido, essa tese pode contribuir, tanto para o aprimoramento das práticas de diversidade das universidades abordadas, como para seus praticantes, em especial os docentes. Nosso intuito é, tanto dar visibilidade aos esforços de docentes em fomentar o diálogo sobre desigualdades, estigmas e outras injustiças sociais inerentes à diversidade através de suas práticas de trabalho, como ajudar outros docentes a lidar com as diferenças humanas nas suas práticas nas dimensões ensino, pesquisa e extensão através das experiências dos docentes entrevistados.

Esta tese está estruturada em 10 seções incluindo esta Introdução. Na segunda seção, apresentamos a delimitação do objeto de pesquisa por meio da identificação de lacunas teóricas nas principais dimensões da tese: diversidade, identidade, docência de ensino superior e Análise de Discurso Crítica. Na terceira seção, discutiremos a diversidade nas organizações, suas dimensões e perspectivas epistemológicas. Na quarta seção, apresentamos o debate teórico sobre a identidade como processo. A quinta seção traz o trabalho docente no contexto diverso

das universidades públicas. Apresentamos, na sexta seção, os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo. Em seguida apresentamos as análises dos dados dividias nas seções que tratam das práticas de diversidade das duas universidades investigadas, as práticas de trabalho docente e a identificação com a diversidade e alterações nas práticas de trabalho. Por fim, apresentamos as considerações finais seguida das referências que subsidiaram esse trabalho e seus apêndices.

2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Diversidade é um tema contemporâneo e objeto de muitas discussões sob múltiplas perspectivas. É fato que existe uma profusão de propostas teóricas, oriundas de diferentes correntes e ciências, sobre a compreensão do que constitui a diversidade humana posicionando-a, portanto, como objeto em constante redefinição. Sua concepção de infinidade é reforçada pela dicotomia entre diferença e igualdade (BARROS, 2005; SWAN, 2010) sustentada, muitas vezes, em uma visão essencialista de corpo ou passado histórico (BARROS, 2005; WOODWARD, 2014); pela produção social da desigualdade que restringe os direitos de determinados cidadãos classificando-os como minorias sociais (BARROS, 2005) e pela inclusão de dimensões cognitivas e organizacionais como definidoras de diversidade no âmbito organizacional (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004; GARDENSWARTZ; ROWE, 2008; RIJAMAMPIANINA; CARMICHAEL, 2005).

A diversidade humana é objeto de estudo de várias pesquisas da área de administração, principalmente porque uma organização é um ambiente social "composto de um emaranhado de relações e suas transformações" (VERGARA; DAVEL, 2005, p. 10). Nesse vasto universo, estão inseridos indivíduos que são encarados como diferentes do restante da sociedade (SARAIVA; IRIGARAY, 2009) e iguais entre eles e que, sobretudo, precisam estar plenamente integrados ao ambiente organizacional, livres de qualquer apartação. Dessa forma, embora haja uma tendência à uniformização dos sujeitos no contexto da gestão, as identidades conferem unicidade a cada indivíduo.

Os Estudos Organizacionais (Doravante EOR), por sua vez, têm se debruçado sobre a heterogeneidade social do cenário organizacional, por meio de pesquisas sobre ambiente e cultura organizacional, valores e diversidade, entre outros temas. Emerge daí a necessidade de pesquisas que contemplem a identidade de diversidade como um elemento latente que perpassa todos os outros como mecanismo de compreensão da própria essência das organizações.

Muitos pesquisadores, ao discutirem diversidade nas organizações, se debruçam sobre a identidade de grupos socialmente entendidos como diversos. A identidade de diversidade, por sua vez, abordada nesta tese, como sentimento de pertencimento de um indivíduo a diferentes categorias de diversidade, ao se sentir representado por elas independentemente de semelhanças (HALL, 2014, 2015), se relaciona ao indivíduo no interior do grupo já que o respeito à individualidade é condição necessária para compreensão da diversidade. Dessa forma, a identidade de gênero, a identidade sexual e a identidade racial, são exemplos de identidades de diversidade que podem coexistir concomitantemente, à medida que

um sujeito é contingenciado socialmente (HALL, 2015). A identidade de diversidade é um construto importante deste trabalho, explorado na seção quatro.

Sendo a identidade relacionada à diversidade a temática central deste trabalho, a premência de identificarmos como tal identidade é debatida na produção nacional e internacional dos EOR, sobre diversidade, subsidiou a construção desta seção. Impulsionou-nos, adicionalmente, o fato de identidade e identificação serem conceitos centrais quando se pretende entender diversidade (HOLCK; MUHR; VILLESÈCHE, 2016) e, mesmo assim, ainda existirem as lacunas teóricas e empíricas acerca desses temas que se entrelaçam. Lacuna esta evidenciada mais fortemente, segundo Holck, Muhr e Villesèche (2016), em pesquisas voltadas à aplicação prática de como a diversidade deve ser gerida nas organizações voltadas a essa intenção.

A delimitação do objeto de estudo desta tese assentou-se nos eixos teórico, empírico e metodológico. No eixo teórico, além da identidade de diversidade, buscamos identificar a abordagem da Teoria das Práticas Sociais de Chouliaraki e Fairclough (1999) nos EOR nacionais. No eixo empírico, buscamos identificar como profissionais docentes no seu campo laboral têm servido de sujeitos para investigações nacionais. No eixo teórico-metodológico, buscamos compreender como a Análise de Discurso Crítica tem servido de modelo teórico-metodológico nas produções acadêmicas nacionais de administração, em seus mais variados eixos de pesquisa.

A realidade acerca da produção acadêmica em administração passou a ser interesse de muitos pesquisadores que, até hoje, a evidenciam valendo-se de estudos bibliométricos ou estado da arte (GODOI; BALSINI, 2010; MACHADO-DA-SILVA *et al.*, 2008; CORDEIRO NETO *et al.*, 2017). O mesmo acontece com a temática da diversidade por meio de diferentes recortes longitudinais e temporais (POMPEU; SOUZA, 2018). Autores internacionais também traçaram realidades, apontando lacunas e propondo agendas de pesquisas, valendo-se de outros recortes (CLARK *et al*., 2014; HWANG *et al.*, 2017; JOSEN; MAZNEVSKI; SCHNEIDER, 2011; KLARSFELD *et al*., 2016; REIS; CASTILLO; DÓBON, 2007).

Na esteira dessas produções, buscamos entender aspectos dos eixos teórico, empírico e metodológico em produções nacionais e internacionais ancorando-nos metodologicamente no Estado da Questão (doravante EQ), de Silveira e Nóbrega-Therrien (2011). O EQ subsidia todo o processo de investigação, ajudando a redefinir os objetivos; auxiliando no planejamento do campo teórico-metodológico; contribuindo na identificação de categorias teóricas, nas discussões e nas análises dos dados; e, por fim, evidenciando sua

contribuição para a construção do conhecimento (NOBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010; SILVEIRA; NOBREGA-THERRIEN, 2011).

Diante do exposto, verificamos o estado das seguintes questões: (a) Quais abordagens teóricas e empíricas, acerca da identidade de diversidade, são adotadas nos estudos organizacionais nacionais e internacionais? (b) Como docentes são abordados na produção científica sobre diversidade nos estudos organizacionais nacionais e internacionais? (c) Qual o cenário de utilização da Análise de Discurso Crítica como modelo teórico-metodológico nos Estudos Organizacionais Brasileiros?

Buscamos, portanto, delimitar caminhos de trabalho nos eixos: teórico, empírico e metodológico. Para isso, pretendíamos, não apenas apontar a produção, mas usá-la para identificar lacunas pela identificação do que não está sendo produzido, abordagens não contempladas e vozes não ouvidas, conforme recomendam Teixeira, Iwamoto e Medeiros (2013). Dessa forma, esperamos contribuir com a geração de novos conhecimentos, sob enfoques com olhares descolonizados (TEIXEIRA; IWAMOTO; MEDEIROS, 2013).

Assim, para delimitarmos o objeto de estudo desta tese, buscamos nesta seção: identificar, nos EOR nacionais e internacionais, como a identidade é abordada teórica e empiricamente em pesquisas sobre diversidade nas organizações; identificar, nos EOR sobre diversidade nas organizações, como docentes são abordados enquanto sujeitos das pesquisas; apontar o cenário de utilização da Análise de Discurso Crítica como modelo teórico-metodológico nos EOR Brasileiros.

Para isso, realizamos uma investigação acerca dos três eixos em 70 trabalhos nacionais (18 teses e 52 artigos publicados em seis periódicos classificados como A2, de acordo com a classificação Qualis CAPES, na área de administração); adicionalmente, a abordagem da identidade de diversidade foi identificada também em 140 estudos internacionais (artigos publicados em sete *journals* renomados com alto fator de impacto).

Avançamos no sentido de não restringirmos à investigação sobre a ADC e sobre docentes ao *corpus* de trabalhos sobre diversidade; mas, antes, apresentamos um panorama desses enfoques nos EOR brasileiros para além da temática diversidade em trabalhos publicados nos anais de eventos da ANPAD e em periódicos constantes na base SPELL.

Assim, ao mesmo tempo que respondemos as questões suscitadas e analisamos as contribuições de abordagens teóricas, empíricas e metodológicas desses trabalhos para a compreensão da temática aqui discutida, apontamos lacunas e delimitamos nosso objeto de estudo em busca da relevância e do ineditismo.

2.1 O ESTADO DA QUESTÃO

Para respondermos à questão suscitada e atendermos o objetivo pretendido, realizamos um levantamento qualitativo e descritivo por meio de pesquisa bibliográfica.

Para delimitação do objeto de estudo, nos valemos metodologicamente do Estado da Questão (doravante EQ), visto que, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o objetivo do EQ é levar o pesquisador a registrar como se encontra um tema ou um objeto específico no estado atual da ciência ao seu alcance.

Diferentemente do estado da arte ou do estado do conhecimento, o EQ visa construir um objeto de investigação pretendido pelo pesquisador, para o qual a busca seletiva e crítica nas fontes de produção científica restringiu-se aos estudos e aos parâmetros próximos às suas especificidades de interesse por meio de consulta a teses e artigos publicados em periódicos *on line* (NOBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010; SILVEIRA; NÓBREGA-THERRIEN, 2011). "O estado da questão configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento" (NÓBREGA-THERRIE; THERRIEN, 2004, p. 12). Neste estudo, o EQ nos possibilitou definir a identidade de diversidade como objeto, os docentes como participantes da pesquisa e a ADC como principal metodologia de análise dos dados.

Visando contribuir com a definição do Estado da Questão proposta e o avanço da temática "diversidade" na área de administração, mais especificamente nos estudos organizacionais, realizamos um levantamento de dados dividido em três fases.

Na primeira fase, realizamos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (doravante BDTD), onde encontramos 11 teses provenientes de quatro programas de pós-graduação s*tricto sensu* de Administração (UFMG, FGV/RJ, USP e FGV/SP) com conceitos CAPES 6 e 7. Consultamos os repositórios desses programas no intuito de ampliar as possibilidades de achados e, adicionalmente, consultamos os *sites* de mais 14 programas que vigoram com conceito CAPES 5 (PUC/RJ, PUC/PR, PUC/RS, UNB, UNIVALE, UNISINOS, UFBA, UFPB, UFLA, UFRN, UFRGS, USCS, UNINOVE, MACKENZIE), com a perspectiva de captar mais trabalhos sobre a temática. Realizamos as consultas no mês de setembro de 2016 e as refizemos em julho de 2017 e em março de 2018. Por fim, encontramos 19 teses na área de administração que tratam da diversidade humana no âmbito das organizações, porém foram analisadas 18 devido ao

conteúdo de um desses trabalhos não se encontrar disponível na Internet. Nesta fase da pesquisa, não foi estabelecido recorte temporal.

Em seguida, levantamos artigos publicados em periódicos nacionais classificados com Qualis CAPES A2, cujo foco e escopo centram-se na área de administração. Após a delimitação dos periódicos, estabelecemos o recorte temporal de seis anos, ou seja, foram verificadas edições publicadas de janeiro de 2012 a dezembro de 2017 das seguintes revistas: Cadernos EBAPE, RAC, RAE, RAP, O&S, RGBN e RAUSP. Com essa delimitação, encontramos sete periódicos que juntos publicaram 52 artigos sobre diversidade no período delimitado. Realizamos o levantamento em novembro de 2016 e em março de 2018.

Na última etapa dessa primeira fase levantamos artigos internacionais publicados no mesmo recorte temporal (2012 a 2017) em sete *journals* renomados e com alto fator de impacto (*Human Relations*, *Human Resource Management*, *Academy Mangement Journal*, *Organization Studies*, *Administrative Science Quarterly*, *Research in Organizational Behavior* e *Journal Management Studies*). Nessa fase, localizamos 140 artigos sobre a temática da diversidade. Realizamos a busca dos artigos em abril de 2018.

A segunda fase foi constituída da verificação da abordagem de docentes como sujeitos de pesquisa nas teses e artigos nacionais sobre diversidade analisados na primeira fase. Para tanto, relemos o resumo e, quando necessária, a seção de metodologia dos trabalhos. Adicionalmente, em cada trabalho nacional, utilizamos a janela "localizar" dos arquivos do Acrobat Reader para verificarmos, nos trabalhos (todos com extensão .pdf), a adoção dos termos "docente", "professor (a)" ou "educador (a)".

Antes de apresentarmos os resultados desse levantamento, traçamos um panorama das categorias temáticas sobre docentes universitários, a partir dos enfoques e direcionamentos de 64 artigos nacionais que continham o termo "docente", "professor(a)" ou "educador(a)" em seus títulos, publicados de 2012 a 2017, localizados na base *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL).

Na terceira e última fase, retornamos aos trabalhos nacionais sobre diversidade analisados na primeira fase (18 teses e 52 artigos), para então identificarmos nesses trabalhos (todos com extensão .pdf), aqueles que se valeram da ADC para consecução de suas pesquisas.

Em cada trabalho, realizamos buscas dos termos "discurso", "crítica", "ADC" e "ACD". Utilizamos a janela "localizar" dos arquivos do Acrobat Reader para identificarmos a recorrência deles no texto. Ao encontrarmos, líamos os trechos para entender sua utilização. Assim, selecionamos para análise aqueles que faziam referência ao modelo teórico-

metodológico ADC. Selecionamos, portanto, quatro trabalhos (uma tese e três artigos) que recorreram à ADC para construção seus trabalhos empíricos.

Adicionalmente, procedemos ao levantamento, na Base SPELL e nos anais dos eventos da ANPAD, sem recorte temporal, os artigos nacionais que adotaram a ADC como modelo teórico-metodológico. Identificamos 25 trabalhos por meio de seus títulos.

Ao apresentarmos os dados de cada fase e etapas das consultas, detalhamos os passos estabelecidos para a seleção dos elementos para análise.

2.2 LACUNAS NORTEDORAS PARA A CONSTRUÇÃO DA TESE

2.2.1 As categorias de diversidade nos Estudos Organizacionais nacionais e internacionais

Para entendermos as abordagens teóricas e empíricas da identidade de diversidade na produção científica nacional, necessitamos, primeiramente, identificar as categorias estudadas nos EOR nacionais. No recorte adotado, realizamos alguns procedimentos para encontrarmos os trabalhos que serviram à investigação.

Para o levantamento das teses, utilizamos os termos "diversidade" e "diverso" como descritores de busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD, bem como nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Em alguns casos, devido ao formato do repositório não permitir uma busca refinada, não foi possível realizar a busca pelos termos. Assim, foi necessária a leitura dos títulos das teses disponíveis de acordo com as linhas de pesquisa de cada programa. Algumas teses encontradas nos repositórios dos programas consultados não foram incluídas, pois se repetiam com as já encontradas nos bancos da CAPES e da BDTD.

É importante ressaltar que não encontramos nenhuma tese na área de administração pelo descritor "diverso". Portanto, na Tabela 01 apresentamos os resultados encontrados para a busca realizada utilizando a palavra "diversidade" como filtro no campo "assunto" em cada banco.

Tabela 01 – Teses que tratam do assunto "diversidade" selecionadas para análise

(continua)

Fonte	Total de teses	Total de teses na área de Administração	Teses Selecionadas
CAPES	10.011	103	06
BDTD	569	02	05

Tabela 01 – Teses que tratam do assunto "diversidade", selecionadas para análise

(conclusão)

Fonte	Total de teses	Total de teses na área de Administração	Teses Selecionadas
UFMG	429	02	02
FGV RJ	75	75	01
FGV SP	4034	01	00
USP	1.010	11	01
PUC RJ	663	00	00
PUC PR	66	00	00
PUC RS	269	01	00
UNB	61	00	00
UNIVALE	40	00	00
UNISINOS	60	00	00
UFBA	13.623	08	00
UFPB	13	00	00
UFLA	602	18	01
UFRN	73	00	00
UFRGS	29.321	59	00
USCS	149	03	00
UNINOVE	1329	22	00
MACKENZIE	431	04	02
Total	**72.884**	**222**	**18**

Fonte: elaborado pela autora.

A quantidade de resultados para o descritor aplicado é ampla. Porém, após a filtragem, essa quantidade se torna diminuta. A coluna **Total** de teses engloba uma variedade de temas, como diversidade genética e biológica, entre outras, que não se enquadram no objetivo da pesquisa.

Nessa etapa, não foi estipulado recorte temporal. Assim, os anos dos trabalhos variam e permitem uma visão ampla da produção sobre diversidade na área de administração ao longo de mais de uma década, já que a tese mais antiga data do ano de 2006 e a mais recente de 2016.

Para seleção das teses, seguimos os seguintes passos: leitura de resumo, introdução e metodologia da pesquisa de cada tese com o intuito de levantarmos dados gerais que nos permitissem uma visão panorâmica das teses selecionadas. Por se tratar de um trabalho mais amplo e mais complexo, apresentamos, no Quadro 01, dados gerais das teses.

Quadro 01 – Dados gerais das teses levantadas

(continua)

Programa/ IES	Nº	Diversidade abordada	Título	Objetivo geral	Público Alvo	Perspectivas epistemológicas e aspectos metodológicos
Escola De Administração de Empresas de São Paulo / **FGV SP**	**01**	Social	O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de educação: Uma análise dos modelos de cooperação intergovernamental	Compreender o papel dos estados brasileiros nas relações intergovernamentais no Brasil. Especificamente, busca-se analisar se estes podem desempenhar um papel de coordenação estadual, como o governo federal o faz em algumas Federações com a finalidade de reduzir diversidades, principalmente, desigualdades socioeconômicas e institucionais.	Gestores federais que atuaram na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). Responsáveis pela relação dos estados com os municípios nas Secretarias Estaduais de Educação.	Pesquisa qualitativa
	02	Raça/Etnia	Programa de promoção da igualdade de oportunidade para todos: experiências de ação afirmativa do Ministério Público do Trabalho (2003-2012)	Contribuir para o avanço das políticas de igualdade racial no país, particularmente daquelas voltadas para o mercado de trabalho.	Representantes do Ministério Público do Trabalho, com gestores e alunos da Faculdade Zumbi dos Palmares e com ativistas dos movimentos sociais negros.	Pós-construcionista. Qualitativa.
Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas **FGV RJ**	**03**	Gênero	Executivos, Gênero e Smartphones: Uma exploração quanto aos paradoxos tecnológicos e às *copying strategies*	Aprofundar o estudo dos paradoxos tecnológicos identificados por Mick e Fournier (1988), Jarvenpaa e Lang (2005) e Mazmanian *et al.* (2006) no que se refere ao uso de tecnologias móveis por executivos, mais especificamente o smartphone, com foco no gênero.	Executivos mulheres e homens, usuários constantes da tecnologia smartphone e ocupantes de cargos de médio e alto escalão em grandes empresas brasileiras.	Estudo de caso múltiplo.
	04	Gênero	ANA JANSEN: Empreendedorismo feminino no século XIX	Investigar como Ana Jansen manifestou sua capacidade empreendedora e administrativa no contexto tradicionalmente patriarcal, predominante no Maranhão no início do século XIX.	Descendentes de Ana Jansen, religiosos, escritores, historiadores, pesquisadores e estudiosos da temática em questão.	Qualitativa, Analítico-Descritiva e Histórica. Historiografia.
	05	Gênero	Trajetórias profissionais de executivas aos postos de alto escalão: fatores-chave, barreiras, inibidores de ascensão e estratégias de enfrentamento.	Compreender as trajetórias profissionais de executivas aos postos de alto escalão, os fatores-chave, as barreiras e os inibidores de ascensão por elas enfrentados em seus percursos, bem como as estratégias de enfrentamento empregadas.	Executivas de alto escalão	Qualitativa.

Quadro 01 – Dados gerais das teses levantadas

(continuação)

Programa/IES	Nº	Diversidade abordada	Título	Objetivo geral	Público Alvo	Perspectivas epistemológicas e aspectos metodológicos
	06	Sexualidade	Da "invenção" da homossexualidade ao discurso das posses: Uma análise interpretativa da identidade homossexual.	Investigar como o discurso associado a posses é utilizado por *gays* masculinos para enfrentarem o estigma da identidade homossexual nos níveis individual, familiar, grupal e social.	Homossexuais masculinos residentes na cidade do Rio de Janeiro. Empresários de empreendimentos direcionados para o consumidor *gay*.	Construcionista.
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração **UFMG**	**07**	Diversidade	Diversidade e reconhecimento da diferença: um estudo no âmbito organizacional	Identificar as relações estabelecidas entre as concepções da diversidade compartilhadas pela alta administração, pelos gestores e pelos profissionais responsáveis pelas políticas de diversidade e demais funcionários das organizações pesquisadas e analisar as consequências dessas inter-relações em termos de reconhecimento para as pessoas que nelas trabalham.	Profissionais atuantes e vinculados (vínculo empregatício) às empresas dos segmentos de mineração e siderurgia que se dispuseram a participar da pesquisa,	Perspectiva pós-estruturalista. Quantitativa e qualitativa.
	08	Deficiência	A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras – um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho.	Verificar que tipo de relação se estabelece entre as concepções de deficiência compartilhadas pelos gerentes e funcionários responsáveis pela inserção de pessoas com deficiências nas empresas e as ações de adequação dos espaços visando a inserção dessas pessoas; e indicar quais são as influências dessa inter-relação – concepção de deficiência	Profissionais que se responsabilizavam pela inserção de PCD nas empresas (a maioria da área de Recursos Humanos /Gestão de pessoas). Estudantes de especialização. Pessoas com deficiência.	Perspectiva sociológica. Quantitativa e qualitativa.
	09	Gênero	O trabalho feminino no policiamento operacional: subjetividade, relações de poder e gênero na oitava região da polícia militar de Minas Gerais.	Estudar as relações de gênero e a subjetividade com base nas relações de poder vivenciadas por mulheres policiais que atuam no policiamento operacional na região do oitavo comando regional da polícia militar de Minas Gerais.	Membros da PMMG e professores especialistas em estudos sobre a polícia.	Positivista. Qualitativa.

Quadro 01 – Dados gerais das teses levantadas

(continuação)

Programa/IES	Nº	Diversidade abordada	Título	Objetivo geral	Público Alvo	Perspectivas epistemológicas e aspectos metodológicos
Programa de Pós-graduação de Administração **USP**	**10**	Gênero	Justiça organizacional de gênero nas empresas: os sentidos atribuídos pelos profissionais de recursos humanos	Contribuir com o entendimento das relações entre as mulheres e as empresas em que trabalham, a partir dos conceitos de gestão estratégica de RH e justiça organizacional.	Profissionais de RH	Perspectiva contingencial. Análise Crítica do Discurso de Fairclough
	11	Diversidade	Diversidade, voz e escuta nas organizações: estudos de casos em empresas brasileiras e espanholas.	Analisar se a microgestão de RH, entendida como gestão de pessoas, e de equipes, com um sistema organizacional de voz, é componente, da gestão da diversidade nas organizações.	Alta liderança, líderes, não líderes, coordenador da diversidade,	Construtivista. Qualitativa.
Programa de Pós-graduação em Administração **UFLA**	**12**	Múltiplas	Gestão da diversidade e inclusão de minorias: desigualdades, preconceito e discriminação no setor bancário.	Estudar o discurso dos programas de gestão da diversidade em organizações bancárias do sul de MG seu papel no combate às desigualdades vivenciadas pelas minorias.	Gerentes gerais. Empregados que se enquadram em grupos de Minorias (negros, mulheres, PCD, homossexual).	Qualitativa. Análise de conteúdo e análise do discurso.
Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas **MACKENZIE**	**13**	Gênero	O não ser cientista mulher na área da Física em institutos públicos de pesquisa	Explorar a vida profissional dos cientistas buscando compreender as consequências do pertencimento a uma determinada categoria de sexo.	Altos dirigentes dos ministérios da Ciência e Tecnologia no Brasil e na França.	Materialista.
	14	Raça/Etnia	Política de ação afirmativa: compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UTF.	Compreender a dinâmica de in(ex)clusão percebida pelos estudantes indígenas da Universidade Federal de Tocantins (UFT)	Indígenas que estão estudando ou estudaram na UFT e outros atores sociais que fazem parte do cotidiano deles.	Interacionismo simbólico estrutural
	15	Gênero	Mulheres gerentes: construindo as identidades de gênero no trabalho	Entender e explicar como são construídas as identidades de gênero no trabalho sob a perspectiva do interacionismo simbólico estrutural.	Mulheres em posição gerencial.	Interacionismo simbólico estrutural
	16	Múltiplas	A relação ente as dimensões de justiça organizacional e as atitudes dos indivíduos diante da diversidade.	Analisar a relação entre as dimensões de percepção de justiça e as atitudes dos indivíduos diante da diversidade sob a moderação dos valores culturais do individualismo e do coletivismo.	Indivíduos de grupos de diversidade (mulheres, negros e PCD) de duas empresas	Qualitativo e quantitativo.

Quadro 01 – Dados gerais das teses levantadas

(conclusão)

Programa/IES	Nº	Diversidade abordada	Título	Objetivo geral	Público Alvo	Perspectivas epistemológicas e aspectos metodológicos
	17	Múltiplas	Diversidade no conselho de administração e decisões de estrutura de capital	Contribuir para o entendimento da influência do conselho de administração nas políticas corporativas a partir da análise dos impactos da diversidade do conselho nas decisões de política financeira das empresas	Membros do Conselho de Administração	Quantitativa
Programa de Pós-graduação em Administração Curso de Doutorado em Administração e Turismo **UNIVALE**	**18**	Gênero	Igualdade de gênero nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em administração da região sul do brasil	Avaliar a igualdade de gênero na produção científica e na atividade profissional nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área de administração da Região Sul do Brasil	Docentes permanentes de programas de cursos de pós-graduação *stricto sensu*	Qualitativa e quantitativa

Fonte: elaborado pela autora.

Após delimitarmos os periódicos e o recorte temporal, realizamos a seleção dos artigos, seguindo alguns passos. Primeiro, observamos os títulos dos artigos listados no sumário de cada edição publicada no período já citado. Identificado o tema que trata da diversidade, seguimos ao segundo passo, que consistia na leitura do resumo do artigo. Quando o resumo não se mostrava suficiente, líamos também a introdução. O terceiro passo foi a divisão dos artigos em categorias, de acordo com o grupo de diversidade abordado em cada artigo.

Utilizamos, aqui, o termo "categoria" no sentindo filosófico da predicação para definirmos os agrupamentos semânticos realizados. Isto posto, encontramos nove categorias de diversidade. Levantamos, portanto, 70 trabalhos distribuídos em nove categorias de diversidade, conforme Tabela 02.

Tabela 02 - Categorias de diversidade identificadas nas teses e nos artigos nacionais

Fonte	Gênero	Social	Defi-ciência	Racial/ Étnica	Sexual	Múltiplas	Diver-sidade	Corpo	Geográ-fica	Total
Teses	08	01	01	02	01	03	02			18
Cad EBAPE	02		01	02				01		06
O&S	01	03	02		02					08
RAC	04			02	01			01		08
R A E	02		01							03
RAP	07	08	01							16
RAUSP	02		02						01	05
RGBN	05		01							06
Total	**31**	**12**	**09**	**06**	**04**	**03**	**02**	**02**	**01**	**70**

Fonte: elaborado pela autora.

As categorias identificadas representam uma parcela das muitas possibilidades de representação da diversidade humana nas organizações, sob diferentes perspectivas.

Na categoria **Gênero,** com maior representatividade na quantidade absoluta de publicações, os autores trataram, na maioria das vezes, de assuntos relacionados às mulheres como grupo de minoria social no ambiente de trabalho. Encontramos uma tese que enfocou a igualdade de gênero na produção científica e na atividade profissional nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área de administração da Região Sul do Brasil (GAUCHE, 2014) e um artigo sobre homens metrossexuais. Nesta categoria incluímos também pessoas trans, embora não tenhamos identificado nenhum trabalho com enfoque nestes sujeitos sob a perspectiva de gênero dissociada da sexualidade ou do grupo LGBTQ+.

As diferenças socioeconômicas e institucionais são encaradas como diversidade em uma tese (SEGATTO, 2015) alocada na categoria **Social** que, juntamente com 11 artigos, debateram questões de classe social e pessoas pobres como grupo de minoria.

A categoria **Deficiência** englobou uma tese cujo direcionamento do problema e objetivos foi a gestão da diversidade e a percepção de gestores acerca das pessoas com deficiência (doravante PCD) e oito artigos em que se debateram aspectos da vida de PCD nas organizações, como inclusão, estereótipos e competências.

Na categoria **Racial/Étnica** alocamos duas teses: uma abordou a igualdade racial (CONCEIÇÃO, 2013) e a outra tratou da exclusão de estudantes indígenas (FERREIRA, 2013). Ainda nesta categoria, um artigo abordou indígenas e os demais centraram-se na realidade das pessoas negras. Salientamos que raça, aqui, não é representada como categoria biológica, mas sua criação se apoia numa compreensão social e étnico-semântica (MUNANGA, 2003; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2016). Adotamos, portanto, raça como uma construção histórico-social (HALL, 2015).

Na categoria **Sexual**, concentramos os trabalhos que trataram de homossexuais e lésbicas. A tese que compõe essa categoria tratou de cultura gay urbana, estigma e discurso associado às posses (PEREIRA, 2009) e os três artigos enfocaram consumo gay (PEREIRA; AYROSA, 2012), a desvalorização dos homossexuais na cultura de pequenas organizações (FIGUEIREDO; CAVEDON; SILVA, 2013) e violências simbólicas e interpessoais contra lésbicas, travestis e transexuais na sociedade e no trabalho (CARRIERI; SOUSA; AGUIAR, 2014). Alocamos este último trabalho na categoria sexualidade, devido ao direcionamento da construção do artigo, embora os próprios autores assumam que as pessoas trans, muitas vezes, não se sentem ouvidas na comunidade LGBTQ+.

As diversidades abordadas na categoria **Múltiplas** reportam-se a PCD, mulheres, negros e homossexuais, simultaneamente, no contexto da gestão, enfocando principalmente a percepção sobre tais grupos e a relação com aspectos específicos da gestão (MIRANDA, 2014; NIZIYAMA, 2016; PEREIRA, 2008).

A categoria **Diversidade** foi assim denominada por abordar a diversidade de modo amplo, sem se ater a grupos específicos, já que os objetivos desses trabalhos se centram em analisar políticas voltadas à diversidade em geral, bem como percepções de diferentes públicos acerca do assunto (LORENTZ, 2014; MARTINEZ, 2013).

A categoria **Corpo** comporta dois artigos que tecem análises a partir da corporificação do trabalho, ou seja, a relação pessoa/corpo/mundo social. Optamos por **Corpo** como categoria de diversidade, tendo em vista a importância que o corpo ainda tem na sociedade como elemento essencialista da diversidade (BARROS, 2005; WOODWARD, 2014), sem desconsiderar sua função social (FOUCAULT, 1972). Compreendemos que, nos dois artigos, o corpo é encarado como a estrutura que os indivíduos carregam para dentro das

organizações (SEFFNER, 2003); mas, principalmente, como *lócus* de sentidos (FOUCAULT, 1972) e, portanto, não poderia ser dissociado da diversidade. Entendemos que os trabalhos incluídos nessa categoria, seguem o discurso construcionista acerca do corpo.

Por fim, na categoria **Geográfica** encontramos um único artigo sobre executivos expatriados e os fatores que facilitam seus desempenhos (NUNES; FELIX; PRATES, 2017).

Em termos gerais, os trabalhos incorrem na reprodução do direcionamento das pesquisas a grupos específicos, enquanto outros grupos sequer são mencionados. Os posicionamentos percebidos, na maioria das teses, bem como nos artigos, embora não tão explícitos, tendem à caracterização da diversidade sob a perspectiva essencialista, embora alguns acenem ao construcionismo (WOODWARD, 2014).

Os dados explicitam também que, enquanto há certa estabilidade na quantidade total de publicações por periódico, revela-se um abismo entre as categorias. Muito embora a estabilidade da quantidade total de publicações por periódico seja abalada, se observarmos a diferença entre o periódico com menor quantidade (RAE, com três) e o periódico com maior quantidade (RAP, com 16).

As categorias encontradas revelam um cenário inalterado do enfoque sobre os grupos de diversidade específicos, ao longo dos anos. Autores como Silva (2012) e Martinez (2013) alertam que, no cenário atual, permanece a preferência por estudos sobre gênero, em especial sobre mulheres. As mulheres, tratadas como grupo de minoria social, além de vigorarem nos estudos específicos sobre gênero, são abordadas como público nas duas teses que envolveram múltiplas diversidades.

Percebemos um caminhar lento no interesse de pesquisadores sobre a realidade de pessoas negras ou homossexuais nas organizações, ratificando as assertivas de Rosa (2014), Eccel e Flores-Pereira (2008), acerca da pouca dedicação a estas categorias nos estudos de administração no Brasil. Nossos achados corroboram também as lacunas acerca dos temas de pesquisa sobre homossexualidade no campo dos estudos organizacionais apontadas por Pompeu e Souza (2018) e que ainda carece de exploração. Avançamos ao identificarmos que esta lacuna persiste concernente também aos indígenas, pessoas com deficiência ou excluídas socialmente no âmbito organizacional.

Os resultados apontam que as categorias às quais se dedicam os trabalhos sobre diversidade nos estudos organizacionais brasileiros são aquelas entendidas como minorias sociais (BARROS, 2005), não havendo, portanto, uma aproximação com abordagem da diversidade a partir da perspectiva das diferenças e semelhanças humanas defendidas por TATLI; ÖZBILGIN (2012), tampouco na intervenção das múltiplas diferenças na constituição

de tais grupos (HOLCK; MUHR; VILLESÈCHE, 2016). Asseveramos que, as categorias identificadas configuram uma parcela das muitas possibilidades de manifestações da diversidade humana e em cada uma dessas categorias há uma infinidade de abordagens a serem contempladas nos EOR nacionais.

Em seguida, levantamos artigos sobre diversidade publicados de 2012 a 2017 em sete *journals* de EOR renomados e de alto impacto. Consultamos, por meio do portal de periódicos da CAPES, os seguintes *journals*: *Human Relations*, *Human Resource Management*, *Organization Studies*, *Administrative Science Quarterly*, *Research in Organizational Behavior* e *Journal Management Studies.* Consultamos também o *Academy Management Journal* diretamente no site do próprio periódico.

Após a coleta realizada em maio de 2018, selecionamos 140 artigos que discutiram assuntos relacionados a 14 categorias diferentes de diversidade (Quadro 02, adiante).

Para a seleção dos artigos, adotamos os mesmos procedimentos da fase anterior: leitura individual dos títulos dos artigos em cada número de cada periódico; ao encontrarmos um título relacionado à diversidade, líamos também o resumo; e, quando necessário, adiantávamos a leitura de partes do referencial teórico.

Observamos que a produção internacional sobre diversidade supera a nacional em quantidade absoluta de publicações e de variabilidade das categorias de diversidade. Encontramos abordagens voltadas a 14 categorias diferentes de diversidade que, em sua maioria, corroboram as tipologias de diversidade identificadas por Mendes (2005) e Reis, Castillo e Dóbon (2007).

Tabela 03 - Categorias de diversidade identificadas nos artigos internacionais

Journal	Gênero	Diversidade	Idade	Racial/ Étnica	Sexual	Deficiência	Geográfica	Múltiplas	Social	Corpo	Cultural	Hierárquica	Obesidade	Religiosa	Total
Human Relations	19	05	02	04	04	02	04	01	02	-	-	-	01	01	45
Human Resource Management	13	09	01	02	01	03	-	01	-	-	-	-	01	-	31
Academy of Management	17	01	01	-	-	02	-	01	-	-	02	01	-	-	25
Organization Studies	06	02	04	01	-	-	-	01	-	01	-		-	-	15
Administrative Science Quarterly	05	-	-	01	01	-	-	-	01	-	-	01	-	-	09
Research in Organizational Behavior	05	-	-	01	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	08
Journal of Managment Studies	01	-	01	-	01	-	03	-	-	01	-		-	-	07
Total	66	17	09	09	09	07	07	04	03	02	02	02	02	01	140

Fonte: elaborado pela autora

Assim como na literatura nacional, a categoria **Gênero** se sobressai em quantidade de artigos publicados e representa quase a metade das publicações sobre diversidade nos últimos seis anos. Os autores que se dedicam aos estudos sobre gênero debruçam-se essencialmente sobre a diferença entre os gêneros e seus resultados para equipes de trabalho e para as organizações (24), as mulheres em posição de liderança ou altos cargos gerenciais (9), a conciliação da gravidez e da maternidade com o trabalho (9), as mulheres em áreas rurais (1), o comportamento masculino (3), as condições desiguais de trabalho para mulheres, sexismo, discriminação ou estereótipos (7), as decisões das mulheres sobre as carreiras (5), o comportamento feminino (3), a gestão da diversidade de gênero e de negócios para gênero (2), e o debate sobre estudos de gênero (2).

Observamos uma estabilidade na frequência anual de publicações, com destaque para o ano de 2015 com um volume mais acentuado. A categoria **Gênero** novamente se distingue por vigorar em todos os periódicos, em todos os anos e com uma quantidade significativa de trabalhos. Destacamos adicionalmente que três *journals* (*Human Relations*, *Human Resource Management* e *Academy of Management Journal*) respondem por mais de 70% dos estudos e publicaram em todos os anos do interstício delimitado.

É notório que os estudos sobre gênero ainda se ocupam fundamentalmente de questões femininas. Quando abordado, o gênero masculino é, no máximo, comparado ao feminino, ficando as pesquisas sobre sua realidade particular reduzidas a uma quantidade ínfima. Revelando-nos uma lacuna expressiva no que tange às pesquisas relacionadas ao discurso hegemônico do machismo e da disputa de poder nas organizações.

Ainda nesse direcionamento, os trabalhos alocados na categoria **Múltiplas** discutem a realidade de trabalhadoras nas organizações numa abordagem interseccional de gênero, idade, religião e raça (LEE *et al.*, 2013).

Diante do exposto, percebemos a preocupação dos autores com a idade como diversidade nas organizações, seus desafios, discriminações na contratação, mas também como uma estratégia de experiência. Além dos três artigos que relacionam a idade com outras diversidades na categoria **Múltiplas**, mais de 10 artigos foram encontrados tratando especificamente sobre este elemento de trabalhadores nas organizações. Em função disso, a **Idade** surge como uma categoria relevante no presente estudo.

As categorias **Sexual**, **Deficiência**, **Geográfica** e **Racial/Étnica**, quando comparadas a outras, vigoram com uma quantidade mediana de artigos, levando-nos a reflexões sobre os motivos que conduzem a tal incidência, principalmente no que diz respeito às duas últimas. Os periódicos internacionais, devido a suas origens europeia ou americana, têm

possiblidades de estudos acerca de imigrantes e de questões raciais e culturais, mas o enfoque nesse tipo de diversidade não aparece com tanta representatividade no recorte adotado. Tal cenário corrobora a lacuna e as críticas apontadas por Klarsfeld *et al*. (2016) acerca da ausência de trabalhos que explorem questões relacionadas à nacionalidade no local de trabalho.

Nas categorias **Geográfica** e **Racial/Étnica** encontramos artigos que discutiram os impactos nas diferenças de nacionalidade no desempenho organizacional, as relações de poder, as diferenças e as identidades culturais, o processo de adaptação de imigrantes, o racismo e a discriminação, o preconceito entre membros de equipes, os efeitos da minoria racial no desempenho de equipes, a identidade étnica, a etnia em pesquisa, a experiência de carreira, a gestão da diversidade racial, e os efeitos do uso de dialetos nos processos de recrutamento e seleção. Os estudos sobre raça e etnia enfocaram em mulheres negras e brancas, em latinos e em profissionais negros. É importante ressaltar que tais enfoques contemplem não somente os discursos dos profissionais de cargos estratégicos, mas também as vozes da grande massa de trabalhadores, muitas vezes não ouvidas (KLARSFELD *et al*., 2016).

A categoria **Sexual** apresenta artigos que debateram temas relacionados aos públicos gay, lésbico, bissexual e heterossexual. Embora tenhamos encontrado temáticas relacionadas à segregação, à homofobia e à discriminação, seus direcionamentos eram os efeitos desses comportamentos para a organização. Destacamos que não encontramos estudos que discutissem a realidade dos sujeitos que compõem grupos LGBTQ+ no contexto laboral. Contudo, mesmo o artigo que trata da amizade entre essas pessoas (RUMENS, 2012) tem o foco nos resultados para o ambiente organizacional. Já o artigo de Aquino *et al.* (2014) difere ao discutir o comportamento sexual social como algo inato do ser humano, independentemente da preferência sexual, e que se evidenciará no ambiente de trabalho.

As categorias **Cultural**, **Social**, **Religiosa**, **Obesidade** e **Corpo** apresentam baixa incidência de publicações no recorte deste estudo. A identidade cultural foi abordada em trabalhos cujo foco central era a nacionalidade (MAO, CHE, 2015), mas também em quantidades diminutas. O mesmo ocorre com a categoria **Hierárquica.** Para sua criação, levamos em conta o pensamento de Gardenswartz e Rowe (2008), Loden (1996) e de Thomas (1990) que admitem características da história corporativa do indivíduo, seus privilégios, função e *Status*, entre outros, como possibilidades de distinção de diversidade no ambiente organizacional. No entanto, tais características, por sua natureza subjetiva, são pouco exploradas nos trabalhos acadêmicos sobre as organizações.

Na categoria **Diversidade**, alocamos trabalhos que discutem questões relacionadas ao tema sem se aterem a um grupo específico. Tais estudos discutem essencialmente discursos,

práticas e políticas organizacionais voltadas à diversidade e seus impactos na organização e nas equipes de trabalho. Os artigos desta categoria apresentam características próximas às encontradas por Josen, Maznevski e Scheider (2011) nos trabalhos sobre gestão da diversidade. Alguns desses trabalhos debatem diversidade a partir de teorias como a Fantasmagoria de Walter Benjamin (SCHWABENLAND; TOMLINSON, 2015) e as relações de poder de Foucault (AHONEN, *et al.*, 2014). Desse modo, o trabalho de Bertrand e Lumineau (2015) discutem a má conduta coordenada entre empresas a partir da diversidade de membros de cartéis.

O recorte adotado evidenciou uma concentração de publicações sobre grupos específicos e ausência de estudos que considerem grupos sociais cuja existência surgiu ou se destacou com a própria modernidade, como: mulheres com endometriose, pessoas com obesidade mórbida, pessoas ostomizadas (colostomia, ileostomia, urostomia, gastromia e traqueostomia), pessoas com deformidade congênita ou voluntária, pessoas com ideologias específicas, *status*, crenças ou estilo de vida, dentre tantas outras possibilidades de abordagem da diversidade a partir do conceito de diferença no contexto das organizações. Muitos desses sujeitos necessitam de aparato físico ou apoio pessoal para desenvolverem plenamente seu potencial profissional o que, naturalmente, envolve questões sociais e comportamentais, além de impactar na gestão organizacional.

Grupos marginalizados também têm recebido pouca ou nenhuma atenção nos Estudos Organizacionais, como por exemplo: prostitutas, detentos e ex-detentos e pessoas com dependência química.

Mesmo na perspectiva de minoria social, jovens, idosos, pessoas de baixa renda e imigrantes têm sido mantidos no silêncio acadêmico. Soma-se a estas lacunas a falta de estudos sobre diversidade cultural, diversidade religiosa, grupos de orientação política e ideológica e grupos demográficos pouco representados. Outros grupos caracterizados como diversos a partir de elementos essenciais (pessoas com nanismo ou albinismo, por exemplo), sociais, cognitivos ou organizacionais (GARDENSWARTZ; ROWE, 2008; JAIME; LÚCIO, 2017; LODEN, 1996; MARTINEZ, 2013; MENDES, 2004; RIJAMAMPIANINA; CARMICHAEL, 2005) não são abordados nos estudos organizacionais brasileiros.

Há também uma evidente lacuna na produção de pesquisas que fujam do padrão "grupo" e investigue a realidade de indivíduos no interior dos grupos de diversidade, suas representações e suas identidades no contexto das organizações. A intersecção dessas categorias na constituição do sujeito trabalhador ainda é um objetivo a ser explorado.

2.2.2 Abordagens teóricas da identidade de diversidade

Nesta etapa, identificamos as abordagens de identidade utilizadas e autores que fundamentam o pensamento teórico nos trabalhos nacionais e internacionais. Primeiramente, verificamos os títulos dos capítulos nos respectivos sumários das teses e, em seguida, realizamos buscas do termo "identidade", a fim de identificarmos se e onde era citado. Quando encontrado, lemos trechos do referencial teórico que tratavam do assunto e conferimos as referências na listagem apresentada.

A maioria das teses envereda diretamente na discussão sobre questões pertinentes à categoria de diversidade abordada no âmbito do ambiente de trabalho ou está voltada para a análise de políticas ou gestão da diversidade. Nesse ínterim, naturalmente o marco teórico reporta-se à gestão da diversidade e não ao debate epistemológico da diversidade, deixando à parte, esse posicionamento para a discussão que propõe.

Mesmo com essa lacuna, verificamos que, das 18 teses identificadas, 15 fazem menção teórica à identidade de alguma categoria de diversidade, dialogando com outras ciências e permeando fronteiras interdisciplinares nessa construção.

No que diz respeito aos 52 artigos nacionais, 17 faziam menção teórica à identidade. Para esse recorte, desconsideramos artigos que (*i*) não apresentavam o termo identidade ao longo de seu texto, (*ii*) utilizavam a palavra apenas na composição textual sem atribuir-lhe um sentido de fato, (*iii*) continham frases soltas sobre identidade, mas sem nenhuma fundamentação teórica. Consideramos, portanto, apenas aqueles que traziam arcabouço teórico fundamentado.

Após lermos o referencial teórico dos 17 artigos selecionados, percebemos uma multiplicidade de termos utilizados para definir identidade, bem como uma variedade de autores, a maioria internacional.

Quadro 02 - Abordagens teóricas de identidade de diversidade nas teses e artigos nacionais

(continua)

Categorias de diversidade	Abordagem teórica da identidade	Autores referenciados / Ano	Fronteira disciplinar
Social	Identidade nacional	Greer, 2006, 2007; Carvalho 2005; Moreno e Colino, 2010,	Ciências Políticas Sociologia
	Identidade territorial	Albagli, 2004.	
	Identidade como processo	Hall (2006)	
	Identidade pessoal e social	Machado e Kopittke, 2002.	
	Identidades coletivas	Amaral e Ribeiro, 2009.	

Quadro 02 - Abordagens teóricas de identidade de diversidade nas teses e artigos nacionais

(conclusão)

Categorias de diversidade	Abordagem teórica da identidade	Autores referenciados / Ano	Fronteira disciplinar
Gênero	Identidade de gênero	Butler, 2003, 2008, 2010, 2013; Lamas, 2008; Scott, 1986, 1995, 2005; Giddens, 2002; Bem, Martyna e Watson, 1976; Brooks, 2010; Eddleston e Powell, 2008; Fournier e Smith, 2006; Louro, 2013; Machado, 2006; Schruijer, 2006	Antropologia Filosofia, sociologia, psicologia social
	Identidade profissional	Baker e Aldrich, 1995	
	Identidade aberta e pós-moderna	Hall, 1999	
	Identidade como metamorfose	Ciampa, 2001.	
	Identidade social	Erikson, 1998; Goffman, 2005; Tajfel, 1982; Belk, 1988; Scott, 1995.	
	Identidade sexual	Connel, 2004.	
	Identidade social construída	Blum, 1997, Butler, 2008, Kiss *et al.*, 2007	
	Identidade individual, pessoal e de grupo	Fraser, 2007; Scott, 2005; Acker, 1989; Gagliardi, 2001.	
Sexual	Identidade homossexual individual	Hall, 2004; Belk, 1988.	Filosofia Sociologia Psicologia Social, Linguística
	Múltiplas identidades	Hall, 2004; Bauman, 2001, 2005.	
	Identidade cultural	Bayart, 1996; Bauman, 2005; Hall, 2004, 2005.	
	Constituição social da identidade	Berger e Luckman, 2001, 2005; Foucault, 1988; Moita Lopes, 2003; Woodward, 2000.	
	Identidade fragmentada, múltiplas e interconectadas	Platenga, 2004.	
	Identidade sexual	Keilick, 1997; Tauches, 2006.	
	Identidade social	Goffman, 1982; Moscovici, 2007	
	Identidade relacional	Woodward, 2000	
	Identidade de gênero	Macan e Ghaill, 2000; Racen, 2000.	
	Identidades transitórias e contingentes	Louro, 1999.	
Diversidade	Identidade individual e cultural	Hall, 2012	Sociologia
	Identidade individual e de grupo	Hall, 2009	
Múltiplas	Identidade individual e de grupo. Identidade social.	Scott, 2005, Santos,1999	Sociologia
Racial/ Étnica	Identidade indígena	Amaral, 2010	Antropologia Psicologia social, Sociologia
	Identidade pessoal	Goffman, 2008	
	Identidade social	Goffman, 2008; Tajfel, 1972; Turner, 1985	
	Múltiplas identidades	Stryker, 2006.	
	Identidade de grupo	Guerreiro –Ramos, 1950.	
Múltiplas	Identidade social	Tajfel, 1972, 1981; Tajfel e Turner, 1985, Turrner, 1985, Berger e Luckmann, 1973	Psicologia social.
Deficiência	Identidade social	Mourão, 2004	Psicologia Social
Corpo	Identidade de gênero	Butler, 2010; Louro, 2008; Scott, 1986.	Sociologia
	Múltiplas identidades	Letiche, 2000.	

Fonte: elaborado pela autora

O cenário encontrado nos trabalhos nacionais acena variabilidade de termos, direcionamento para a diversidade específica do um grupo social em estudo e número majoritário de autores estrangeiros. Nestas produções, as fronteiras disciplinares da abordagem da identidade estão centradas especialmente na filosofia, na sociologia e na psicologia social.

A partir das abordagens teóricas encontradas nas teses e nos artigos, definimos as seguintes categorias teóricas da identidade de diversidade: **Social** (identidade social, identidade socialmente construída; construção social da identidade); **Grupal** (gênero, homossexualidade, nacionalidade, feminista, racial, grupo, coletividade, territorial, cultural); **Processual** (múltiplas identidades, identidade como metamorfose, identidade como processo, aberta, pós-moderna, relacional, transitória, contingente, fragmentada e interconectada); e **Individual** (identidade pessoal, indivíduo, profissional).

Com forte alusão à identidade coletiva, sobretudo à identidade social de Tajfel (TAJFEL, 1982) e de Goffman (GOFFMAN, 2008), os estudos nacionais acenam para a identidade definida socialmente e posicionada em um conjunto social, que localiza o sujeito e permite que ele seja localizado. Em contrapartida, o referenciamento à identidade cultural e à identidade individual são, obviamente, reduzidos, ficando centradas fortemente no pensamento de Stuart Hall.

A identidade centrada em grupos tensiona a relação entre respeito à individualidade e reconhecimento da diversidade e as flexibilidades fronteiriças da identidade e da diversidade (HOLCK; MUHR; VILLESÈCHE, 2016), como elementos necessários para compreensão da diversidade nas organizações.

Ademais, a discussão sobre identidade nos trabalhos nacionais é atravessada por ideologias ou teorias como, por exemplo, feministas e de gênero como uma construção de poder de Judith Butler (BULTLER, 2010) e políticas de Scott Law Greer (GREER 2006, 2007).

É evidente que a identidade de diversidade é reconhecida nas pesquisas sobre diversidade nos EOR nacionais, embora, quantitativamente, a produção ainda seja incipiente, quando comparada ao volume de produção das fontes em questão. Entendemos essa realidade como parte de uma incipiência maior, a saber, a produção científica sobre diversidade nos EOR brasileiros. Identidade e diversidade é uma associação duplamente abstrata de limites intangíveis e que, portanto, recai no rol daqueles construtos pouco explorados.

A gama de associações teóricas de identidade e categorias de diversidade nos aponta o reconhecimento, por parte dos autores, da identidade como elemento necessário à compreensão da diversidade, conforme asseveram Holck, Muhr e Villesèche (2016). As fronteiras disciplinares nos concedem oportunidades de trilharmos caminhos distintos nos

estudos sobre a diversidade nas organizações e as práticas de gestão voltadas a ela. Ainda nos cabe entender como tais abordagens teóricas interdisciplinares foram associadas à realidade de cada grupo nos trabalhos ora analisados.

As referências a autores internacionais nos apontam caminhos teóricos férteis e ampliam nossos olhares. Por outro lado, a pouca alusão a autores brasileiros nos leva à reflexão sobre a necessidade de contemplarmos teóricos que conheçam mais intimamente elementos próprios da nossa sociedade e da nossa cultura, fundamentais na construção de uma identidade pessoal.

Considerando nossa necessidade de delimitação teórica adotada para essa tese, identificamos as obras que referenciam os trabalhos do sociólogo jamaicano Stuart Hall. No Quadro 03 sintetizamos os achados a partir de quatro teses e cinco artigos.

Quadro 03 – Abordagens de identidade a partir das perspectivas de Stuart Hall

Fonte	Autores	Abordagem da identidade	Obras utilizadas
Teses	Capelle (2006)	Identidade aberta e pós-moderna.	HALL, Stuart, **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
	Pereira (2009)	Identidade homossexual individual e múltiplas identidades	HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
	Martinez (2013)	Identidade individual e de grupo	HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In:* SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
	Lorentz (2014)	Identidade individual e social	HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In:* SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
Artigos	Pereira e Ayrosa (2012)	Identidade socialmente e historicamente construída	HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
	Oliveira e Leão (2012)	Identidade cultural	HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
	Nascimento *et al.* (2014)	Raça como categoria discursiva	HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999
	Rosa (2014)	Raça como categoria discursiva. Multiculturalismo.	HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. HALL, Stuart. The multi-cultural question. In B. Hesse (Ed.), **Unsettled multiculturalism**. London: Zed Books, 2000.
	Teixeira, Saraiva e Carrieri (2015)	Identidade como processo. Identificação.	HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que foram utilizadas apenas três obras diferentes, deixando à parte outras obras não menos importantes, tais como: *Cultura e Representação*, *Da Diáspora:*

identidades e mediações culturais e *The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time*, de Hall (2018, 2016, 1997).

Ainda sobre o aporte teórico, constatamos que, embora os autores tenham abordado a identidade em suas construções, o processo de identificação – ou seja, as múltiplas identidades como processo (HALL, 2014) – não é alvo das construções teóricas. Portanto, essa constatação indica uma lacuna teórica adicional a ser explorada e sobre a qual discutiremos em seção adiante.

Após essa etapa, realizamos a busca dos termos "*identity"* e "*identities"* nos 140 artigos internacionais. Após leitura de partes do referencial daqueles que continham pelo menos um dos termos supracitados, selecionamos 52 artigos que apresentavam debate teórico sobre o assunto.

Assim como na fase anterior, desconsideramos artigos que (*i*) não apresentavam os termos "*identity" ou* "*identities"* ao longo de seu texto, (*ii*) utilizavam estas palavras apenas na composição textual sem atribuir-lhe um sentido de fato, (*iii*) continham frases soltas sobre identidade, mas sem nenhuma fundamentação teórica.

Quadro 04 – Abordagens teóricas de identidade de diversidade nos artigos internacionais

(continua)

Categorias de diversidade	Abordagem teórica da identidade	Autores referenciados / Ano	Fronteira disciplinar
Gênero	Identidade social	Ashforth; Mael, 1989; Ashmore; Deaux; McLaughlin-Volpe, 2004; Berger; Luckmann, 1966; Branscombe; Ellemers, 1998; Burr, 1995; Ellemers, 1993; Ely, 1994; Golfman, 1963; Hogg; Ibarra, 1999; Terry, 2000; McCarthy; Van Iddekinge; Campion, 2010; Schein, 1984; Roberts, 2005; Tajfel, 1978, 1981, 1982; Tajfel; Turner, 1986; Turner *et al*., 1987.	Sociologia, Psicologia Social
	Identidade religiosa	Chan-Serafin; Brief; George, 2013; Weaver; Stansbury, 2014; Fittingly; Clark, 2000.	
	Identidade de grupo	Ellemers; Spears; Doosje, 1999; Ellemers *et al.*, 2002	
	Identidade de gênero	Berger; Luckmann, 1966; Burr, 1995; Gilligan, 1982; Holmes, 2006; Schein, 1984; Schmitt; Ellemers; Branscombe, 2003	
	Identidade fixa	Frosh, 1997; Irigaray, 1985; Nancy; Lacoue-Labarthe, 1992	
	Identidade Sexual	Irigaray, 1985	
	Identidade feminina	Irigaray, 1991, 1992, 1993, 1999, 2000, 2002, 2004	
	Identidade masculina	Cooke, 2005; Irigaray, 1985, 1993; Leung, 2003	
	Identidade maternal	Anderson *et al.*, 2010; James, 2008; Kanji; Cahusac, 2015; Mercer, 2004	

Quadro 04 – Abordagens teóricas de identidade de diversidade nos artigos internacionais

(conclusão)

Categorias de diversidade	Abordagem teórica da identidade	Autores referenciados / Ano	Fronteira disciplinar
Gênero	Múltiplas identidades	Ladge *et al.*, 2013; Ramarajan; Reid, 2013	Sociologia, Psicologia Social
	Transição de identidade	Ibarra, 1992; Van Gennep, 1960.	
	Identidade corporal	Alvesson, 2001; Covaleski *et al*., 1998; Waring; Waring, 2009.	
	Identidade auto referencial	Ashforth; Harrison; Corley, 2008	
Diversidade	Identidade estável	Levinson, 1978	Psicologia Social
Idade	Identidade social	Tajfel; Turner, 1986.	Psicologia Social
	Identidade de trabalho	Riach; Loretto 2009.	
	Identidade feminina	Krekula, 2007.	
Racial/Étnica	Identidade Étnica/racial	Brah, 2000; Hall, 1996; Jenkins, 1997, 2008; Markus, 2008; Nkomo; Cox, 1996.	Sociologia
	Identidade fluída	Nkomo's, 1992; De Andrade, 2000.	
	Identidade social real	Hosada; Stone-Romero, 2010.	
Sexual	Identidade coletiva	Freedman, 1996; Kunzel, 2002.	Antropologia Sociologia
	Identidade sexual	Goffman, 1963.	
Deficiência	Identidade social e de trabalho	Brown; Coupland, 2005; Collinson, 1988.	Psicologia Social
	Identidade de deficiência	Ibarra, 2005; Noonan *et al*., 2004.	
	Identidade social	Tajfel; Turner, 1986; Turner, 1985.	
Geográfica	Fragmentada	Carton; Cummings, 2012	Psicologia Social
	Identidade coletiva	Dahrendorf, 1959	
	Identidade cultural	Berry, 1997, 2005; Butcher, 2009; Cox, 2004; Hogg *et al.*, 1995; Hogg; Terry, 2000; Kohonen, 2008; Kosmitzki, 1996; Mok *et al*., 2007; Shapiro, 2010; Sluss; Ashforth, 2007; Stryker; Burke, 2000; Sussman, 2000; Tajfel; Turner, 1986; Turner, 1987; Ward; Kennedy, 1994; Ward; Rana-Deuba, 1999.	
	Identidade social	Ashforth; Mael, 1989; Ashmore *et al.*, 2004; Cornelissen *et al*., 2007; Ellemers, 2012; Leach *et al*., 2008; Tajfel; Turner, 1979; Haslam; Ellemers, 2011; Hogg; Terry, 2001; Roccas *et al*., 2008	
Múltiplas	Múltiplas	Syed; Pio, 2010.	Psicologia Social
	Identidade Social	Ashforth; Mael, 1989; Tajfel; Turner, 1979.	
Social	Identidade dupla	Weber, 1958.	Sociologia
Corpo	Colonizadas	Deetz, 1992.	Comunicação
Religiosa	Identidade social	Tajfel; Turner, 1986.	Psicologia Social
	Identidade Religiosa	Blogowska; Saroglou, 2011; Hill *et al*., 2000; Ragins, 2008	
	Múltiplas	Petriglieri, 2011	

Fonte: elaborado pela autora

A maioria dos artigos cita de alguma forma a identidade, seja individual, coletiva ou profissional, entre outras. Mesmo quando não há debate teórico sobre o assunto, os autores internacionais citam, de alguma forma, este elemento importante da diversidade. À guisa de exemplo, o trabalho de DiBenigno e Kellogg (2014) cita várias vezes a identidade social e a identidade ocupacional, mas sem assunção de um posicionamento teórico a respeito. Devido ao fato de os autores não fazerem uma sustentação teórica, esse trabalho e outros não foram selecionados para análise. Porém, consideramos fundamental chamar a atenção para o reconhecimento majoritário dos acadêmicos que se dedicam aos estudos da diversidade e sobre a importância de se abordar a identidade nesse tipo de estudo. Então, dos 140 artigos analisados, apenas 29 não fizeram nenhuma referência à identidade.

Em termos gerais, nos artigos internacionais, os autores traçam relações entre diferentes manifestações de identidade, tais como identidade social e de trabalho (JAMMAERS; ZANONI; HARDONK, 2016), identidade de deficiência e de trabalho (BALDRIDGE; KULKARNI, 2017), identidade profissional e identidade materna (LADGE; CLAIR; GREENBERG, 2012). Há também um esforço para explicar o processo de construção das identidades abordadas, bem como explicitar diferentes pontos de vista, até concluir um posicionamento teórico.

Além disso, percebemos que, na maioria dos estudos, há um esforço para apontar os direcionamentos adotados em pesquisas anteriores e as lacunas por elas deixadas (BALDRIDGE; KULKARNI, 2017). Dessa forma, entendemos que debater teoricamente a identidade nas produções sobre diversidade é uma prática comum em estudos internacionais.

Além das abordagens fundamentadas (QUADRO 04), encontramos outras que se relacionam à identidade e que, embora não fundamentadas teoricamente, nortearam os trabalhos analisados, a saber: identidade envelhecida, identidade autônoma, identidade do trabalho, identidade empreendedora, identidade organizacional, identidade provisória, identidade ideal, identidade africana, identidade única, identidade profissional, identidade sociodemográfica, identidade autodefinida, identidade comum, identidade compartilhada, identidades marginalizadas, identidade subordinada, identidade superordenada, identidade gerencial, identidade militar, identidade de grupo e identidade incorporada.

As teorias que fundamentam o debate acerca da identidade nos 52 artigos selecionados são originadas, principalmente, da psicologia social e da psicanálise, com forte viés ideológico do feminismo (pós-estruturalismo feminista ou pós-feminismo). Percebemos a tendência à compreensão da identidade de diversidade no âmbito organizacional por meio da

identidade social, ou seja, aquela construída por meio de diferentes experiências cotidianas, fundamentas principalmente na Teoria Social de Tajfel (1982).

Suas obras são tomadas como base em muitos trabalhos. Isto pode representar uma interlocução entre áreas do conhecimento para melhor compreensão do comportamento organizacional, já que muitos dos referenciados são autores de trabalhos publicados em *journals* da própria área de administração, como, por exemplo, o *Academy Journal Management* e o *Administrative Science Quarterly*. Na ausência de diálogo entre as ciências, para melhor compreendermos a realidade diversa da humanidade, há a possibilidade de termos nos artigos apenas replicações de teorias por parte de pesquisadores especializados em disciplinas, conforme denunciaram Birkinshaw *et al*. (2014).

Os achados seguem, portanto, as tendências apontadas por Reis, Castillo e Dóbon (2007) e Vergene e Wry (2014). Muito embora esses autores teçam críticas ao fato de os estudos de diversidade serem calcados em outras disciplinas, salientamos a contribuição da interdisciplinaridade para a compreensão seminal da diversidade no contexto organizacional.

Novamente definimos categorias teóricas da identidade de diversidade a partir dos achados conceituais. Embora não tenham se apartado das categorias nacionais (teses e artigos), obtivemos uma categoria a mais e, em cada uma delas, um maior número de abordagens, haja vista a maior diversificação do assunto. Assim, definimos as categorias **Social** (identidade social, identidade social real, identidade social e de trabalho, cultural); **Grupal** (grupo, religiosa, sexual, feminina, masculina, gênero, maternal, étnica/racial, coletiva, identidade de deficiência); **Processual** (transição da identidade, múltiplas identidades, identidade fluída, dupla, fragmentada); **Individual** (identidade autorreferencial); e **Essencialista** (identidade colonizada, identidade fixa, corporal, estável).

Identificar as categorias teóricas internacionais ajudou-nos a delimitar nosso foco investigativo, bem como nos familiarizarmos com os muitos construtos da identidade de diversidade. Somadas às categorias identificadas na literatura nacional, os achados nesta etapa nos ajudaram na definição dos caminhos teóricos adotados nesta tese.

Nossa busca pela expansão teórica possibilitou-nos conhecer autores não utilizados comumente na literatura nacional e três obras adicionais de Stuart Hall. No Quadro 05, apresentamos os artigos que o referenciaram, juntamente com contexto e obra.

Quadro 05 – Abordagem de Stuart Hall na literatura internacional de Estudos Organizacionais

Artigo	Contexto teórico	Obra
BENSCHOP, Yvonne. BRINK, Marieke van den. DOOREWAARD, Hans. LEENDERS, Joke. Discourses of ambition, gender and part-time work. **Human Relations,** v. 66, n. 5, p. 699-723, 2013.	Os discursos definem os objetos de nosso conhecimento e nossas ações.	HALL, STUART. Foucault: Power, knowledge and discourse. In: Wetherell M, Taylor S and Yates SJ (eds), **Discourse Theory and Practice**: A Reader. London: SAGE, 2001, p. 72–81.
KENNY, Etlyn. J. BRINNER, Rob. B. Increases in salience of ethnic identity at work: The roles of ethnic assignation and ethnic identification. **Human Relations,** n. 66, v. 5, p 725-748, 2013.	Como as identidades étnicas não têm um significado fixo, o conteúdo real de uma identidade étnica depende do contexto.	HALL STUART. New ethnicities. In: Morley D and Chen KH (eds) **Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies**. London: Routledge, 442–451, 1996.
ASHLEY, Louise. EMPSON, Laura. Differentiation and discrimination: Understanding social class and social exclusion in leading law firms. **Human Relations,** n. 66, v. 2, p. 219-244, 2013.	A supressão da diferença resulta em contínua desigualdade e produção de hierarquias.	HALL STUART. DU GAY P. **Questions of Cultural Identity**. London: SAGE, 1992.

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio da pesquisa no marco teórico internacional, conhecemos trabalhos de Stuart Hall não publicados no Brasil e não encontradas nos referenciais de pesquisas nacionais de administração. Assim, ampliamos as possibilidades de teorização ancorados num referencial mais detalhado e aprofundado.

2.2.3 Abordagens empíricas da identidade de diversidade

Nesta fase, buscamos identificar, por meio dos objetivos e do direcionamento da problemática, a abordagem empírica da identidade, nos trabalhos que a trataram teoricamente. Sendo assim, verificamos o direcionamento do problema dos trabalhos analisados na etapa anterior, ou seja, nos trabalhos que faziam menção teórica ao tema.

A partir desses critérios, selecionamos 15 trabalhos cujos objetivos/problemas se voltavam à identidade. Alocamos em duas categorias empíricas que foram definidas a partir dos propósitos empíricos de cada trabalho (QUADRO 06, adiante).

No que tange aos artigos internacionais, após a releitura dos *abstracts* dos 52 artigos que teorizaram sobre o tema, selecionamos aqueles cujas problemáticas e objetivos estavam direcionados à identidade de diversidade no campo empírico. Desse modo, selecionamos 10 trabalhos alocados em uma única categoria.

Em **Discursos e simbolismos** estão as pesquisas nacionais que abordaram o discurso acerca de homossexuais e as violências simbólicas relacionadas a eles. A tese destacada nesta categoria objetivou primordialmente "Investigar como o discurso associado a posses é utilizado por *gays* masculinos para enfrentarem o estigma da identidade homossexual nos níveis individual, familiar, grupal e social" (PEREIRA, 2009, p. 19). Sua problemática centrou-se na construção do *self* por meio de posses.

Quadro 06 - Categorias empíricas de abordagens da identidade de diversidade nas teses e artigos

Categorias empíricas	Teses	Artigos Nacionais	Artigos Internacionais	Total
Discursos e simbolismos	01	01	-	02
Construção de identidade	01	02	10	13
Total	**02**	**03**	**10**	**15**

Fonte: elaborado pela autora.

Alocamos, adicionalmente, um artigo cujo objetivo foi investigar como o discurso associado à posse do corpo, utilizado por homens *gays* para administrar o estigma relacionado à identidade homossexual (PEREIRA; AYROSA, 2012). Mais especificamente, nessa pesquisa, os autores investigaram o papel do consumo na atribuição de significados à estética do corpo, já que o culto à estética corporal é, muitas vezes, utilizado como meio de reforçar determinadas identidades, segundo o posicionamento dos próprios autores. Em síntese, o artigo mantém em sua problemática uma relação entre o mercado *gay*, a construção da identidade homossexual, os direitos sociais e o consumo.

Com uma tese e dois artigos nacionais, a categoria **Construção de identidade** foi assim nomeada em função destes trabalhos manterem o direcionamento de seu objetivo geral para sua construção. A tese selecionada nesta categoria teve como objetivo geral: Investigar como as identidades de gênero de mulheres em posição gerencial são construídas no trabalho por meio das interações (SILVEIRA, 2010). A autora propõe um modelo que considera concepções e experiências em torno da maternidade como elemento central na construção de múltiplas identidades de gênero.

No que tange aos artigos nacionais, suas discussões giram em torno da construção da identidade a partir do consumo e do espaço social. Os trabalhos buscaram: (*i*) investigar, por meio do consumo, a construção de uma nova identidade: a metrossexual (OLIVEIRA; LEÃO, 2012); e (*ii*) identificar o lugar das empregadas domésticas a partir da noção de lugar como espaço social simbólico que se relaciona à territorialidade e à identidade (TEIXEIRA;

SARAIVA; CARRIERI, 2015). Nesses trabalhos, os autores identificaram aspectos centrais na construção dessas identidades, como alteridade e pertencimento.

Destacamos que, dos trabalhos nacionais cujas propostas de pesquisas empíricas envolviam a identidade, apenas um tinha a identidade como fim (construção específica de identidade metrossexual como categoria de gênero) e não como meio de pesquisa. Sendo assim, a construção da identidade como objeto de estudo revelou-se um hiato no conjunto dos 70 trabalhos nacionais.

A quantidade de achados relativos à abordagem empírica da identidade nos trabalhos nacionais é diminuta, revelando uma evidente carência que nos conduz a repensar as contribuições dos EOR nacionais nesse sentido a fim de avançarmos, para que nossas pesquisas preencham ou, ao menos, reduzam a lacuna aqui apontada. Essa urgência encontra amparo no fato de identidade e identificação serem conceitos centrais quando se pretende entender diversidade (HOLCK; MUHR; VILLESÈCHE, 2016). Além das teses, acreditamos que os artigos se configuram como espaços para o debate não só teórico, mas, sobretudo, empírico da identidade de diversidade.

Os 10 artigos internacionais da categoria **Construção da Identidade** envolvem construção, manifestação e mudança de identidade. Os objetivos desses artigos foram norteados pela transformação da identidade no ambiente de trabalho, a partir de contextos específicos. Desse modo, podemos considerar que tais alterações na identidade são transformadoras de sujeitos e ambientes sociais, esse é o viés de investigação percebido nos artigos dessa categoria. À guisa de exemplo, Jammaers, Zanoni e Hardonk (2016) identificaram a construção da identidade das pessoas no ambiente de trabalho como consequência de diferentes tipos de práticas discursivas e Baldridge e Kulkarni (2017) analisaram os questionamentos que redefinem as identidades das pessoas devido a um evento na sua vida pessoal, como tornar-se deficiente, por exemplo.

As abordagens empíricas de identidade identificadas nos artigos internacionais da categoria **Construção da Identidade** foram: mudança de identidade cultural de expatriados; como e quando a designação étnica e a identificação étnica ocorre no trabalho, e sua relevância para como os locais de trabalho; como ocorre a manifestação de identidade do pesquisador brasileiro no exterior; a construção da identidade a partir da estética corporal e a mudança da identidade narrativa de mulheres com mais de 50 anos vivenciando a mudança para o trabalho autônomo.

Destacamos que as manifestações de múltiplas identidades em mulheres profissionais grávidas ou que já se tornaram mães aparecem como objeto de estudo de dois

artigos. Em síntese, esses artigos analisam as transições de identidade que ocorrem quando a identidade de trabalho estabelecida do indivíduo se adapta para ser integrada a uma mudança de identidade não funcional (por exemplo, tornar-se mãe). Essa transformação resulta em inúmeros questionamentos sobre a própria essência da mulher. Assim, em tais estudos encontramos vários *insights* de pesquisa por meio das lacunas neles apontadas.

Diferentemente da produção nacional, os artigos internacionais que abordaram empiricamente a identidade de diversidade a enfocaram como objeto de estudo e não como meio processual para outros alcances. Por outro lado, a incidência de propostas empíricas relativas à construção da identidade nos artigos internacionais também é relativamente baixa em relação à quantidade total de artigos encontrados no recorte temporal de seis anos. Suas contribuições, porém, são relevantes e nos apontam caminhos, ao mesmo tempo em que dialogam com as pesquisas nacionais em um campo fronteiriço que carece de exploração.

Entendermos que, no caso dos artigos internacionais, o fato de a identidade de diversidade ser abordada sob olhares de autores de diferentes nacionalidades e culturas evidencia que tais abordagens diferem e se aproximam ao mesmo tempo. Diferem em quantidade de artigos publicados, debates teóricos, perspectivas epistemológicas, mas caminham próximas sob a ótica das fronteiras disciplinares e da pouca abordagem empírica da identidade de diversidade.

2.2.4 Os docentes universitários nos estudos sobre diversidade

Antes de nos atermos à identificação dos docentes como sujeitos de pesquisa dos trabalhos sobre diversidade, traçamos um panorama de categorias temáticas destinadas a estes sujeitos, a partir dos enfoques e direcionamentos de 64 artigos publicados em periódicos nacionais de administração depositados na base *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL) dos anos de 2012 a 2017. Conforme o Quadro 07, identificamos sete categorias que reúnem variados enfoques acerca do profissional docente.

Quadro 07 – Categorias temáticas dos artigos sobre docentes na base SPELL

(continua)

Quant	Categorias	Enfoques dos artigos
05	**Formação e capacitação**	Formação para a gestão; Políticas de formação de professores gestores; Formação de secretários executivos que atuam como professores universitários; Espiritualidade na formação do administrador sob a ótica docente; Formas de aprendizagem no desenvolvimento da competência informacional de professores.

Quadro 07 – Categorias temáticas dos artigos sobre docentes na base SPELL

(continuação)

Quant	Categorias	Enfoques dos artigos
23	**Comportamentos e sentimentos**	Dimensões simbólicas e afetivas do uso da informação; Percepções acerca das mudanças na educação superior; Percepções sobre o processo seletivo; Sentido do trabalho e qualidade de vida; Bem estar e sofrimento psicológico; Consumo sustentável; Relacionamento interpessoal; Honestidade acadêmica; Investimento em responsabilidade ambiental e decisão de compra; Múltiplos comprometimentos com o trabalho e suas influências no desempenho; Assédio moral Prazer e sofrimento no trabalho Síndrome de *Burnout* e adoecimento; Vínculos organizacionais; Estratégias de Compensação e sua Relação com o Compromisso Organizacional; Motivação e resistência ao uso da tecnologia da informação; Consciência ecológica; Identidade organizacional; Comprometimento, bem-estar e satisfação; Uso do comércio eletrônico;
04	**Relação aluno-professor**	Ensino-Aprendizagem e a Interação de Professores e Alunos; Relacionamentos Professor e Aluno Estruturados por Ferramentas Tecnológicas de Colaboração; Estilo de liderança do professor e a satisfação do estudante; O constructo assédio moral na relação aluno-professor;
08	**Carreira**	Aposentadoria; Rotatividades; Estágio docente; Interprofissão; Professor – gestor; Sucesso na carreira e comprometimento; Início da carreira: competências e desafios;
20	**Prática docente**	O GAP de competências entre alunos e professores; Uso do e-learning e M-Learning; Professor reflexivo e professor pesquisador; Estilos de aprendizagem dos alunos versus métodos de ensino dos professores; Disciplina de Teoria da Contabilidade e a Convergência às Normas Internacionais de Contabilidade; Competências gerenciais de professores-gestores; Lógicas da ação dos professores de Administração; Gestão de operações; Interação entre o Papel de Professor-gestor e Competências Gerenciais; Inserção da temática sustentabilidade; Aprendizagem baseada em problemas; Agenda do professor pesquisador em administração; Competências e-competências; Ensino de contabilidade; Regime de dedicação exclusiva e a gestão do tempo; Linhas de pesquisa; Estratégias no processo de ensino-aprendizagem; Estilos de aprendizagem e métodos de ensino;

Quadro 07 – Categorias temáticas dos artigos sobre docentes na base SPELL

(conclusão)

03	**Identidade docente**	Identidade dos professores de pós-graduação stricto sensu baseada nas relações de poder; História de Vida e Estudos Sobre Identidade de professoras gestoras; Identificação organizacional de professores;
01	**Diversidade**	Relações de gênero e poder: um estudo com professoras-gerentes.

Fonte: elaborado pela autora

Verificamos que há enfoque natural sobre a prática docente bem como sobre sentimentos e comportamentos desses profissionais dentro e fora das instituições de ensino. Por vezes, percebemos o enfoque comparativo entre as visões de docentes e discentes concernentes a diferentes temas.

Em nossa busca, identificamos apenas um artigo cuja temática estava relacionada à diversidade na atividade docente. Nesse trabalho, os autores objetivaram "compreender como as relações de poder se manifestam no cotidiano de professoras-gerentes de uma universidade pública" (MIRANDA; MAFRA; CAPELLE, 2012, p.110), por meio de história de vida que se insere nos estudos biográficos.

Após traçarmos o panorama nacional da representação do docente nas publicações nacionais, retornamos aos 70 trabalhos sobre diversidade nas organizações já avaliados em outra dimensão, no subtópico 2.3. Nesse momento, verificamos como esses sujeitos são abordados nestas produções e identificamos, apenas, uma tese que direcionou seus objetivos aos docentes, conforme descreve a própria autora: "Analisar o entendimento dos docentes em relação à igualdade de gênero na atividade profissional" (GAUCHE, 2014, p. 17). No Quadro 08, descrevemos os elementos da tese. Não identificamos nenhum artigo cujos sujeitos fossem docentes em seu campo laboral.

Quadro 08 – Abordagem de docentes como sujeitos de pesquisa nos trabalhos nacionais sobre diversidade

Base	Fonte	Título	Contextualização docente
Tese	Gauche (2014)	Igualdade de gênero nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em administração da região sul do Brasil	"Realizaram-se entrevistas em profundidade com roteiro semiestruturado com 13 professores e 13 professoras de uma amostra dos cursos dos três estados sulinos. Buscou-se a percepção dos pesquisados sobre a atividade científica acadêmica" (p.05).

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, entendemos que, embora lidar cotidianamente com diversidade humana seja parte inerente da atividade docente, a literatura nacional de administração não tem se dedicado

a investigar impactos, alterações, resultados e outros possíveis aspectos envolvidos. Evidenciamos, portanto, uma lacuna a ser explorada no campo empírico.

2.2.5 A Análise de Discurso Crítica nos Estudos Organizacionais brasileiros

Antes de nos atermos à utilização da ADC nos estudos sobre diversidade nas organizações, realizamos uma busca dos termos "Análise Crítica do Discurso" e "Análise de Discurso Crítica" nos anais dos eventos da ANPAD e na base SPELL. Nosso intuito foi identificar trabalhos que se valeram do discurso como prática social (Teoria Social do Discurso) e do discurso como momento da prática social (Teoria das Práticas Sociais), bem como da ADC como modelo teórico-metodológico, para além da temática diversidade nas organizações. No Quadro 09, apresentamos os 25 trabalhos encontrados.

Quadro 09 - artigos que adotaram ADC como modelo teórico-metodológico presentes na base SPELL e nos anais dos eventos da ANPAD

(continua)

Base	Fonte	Título	Natureza	Abordagem
	Cad. EBAPE.BR, v .17, n. 2, p. 294-304, 2019	Discurso gerencial no controle de docentes em instituições de Ensino Superior privadas: uma análise crítica	Teórico-empírico	ADC como método de pesquisa
SPELL	Revista ADM.MADE, v. 22, n. 2, p.35-47, 2018.	Análise Crítica do Discurso em Administração e em Gestão: Sistematização de um Framework metodológico	Teórico	ADC como método de pesquisa
	Caderno Profissional de Administração – UNIMEP, v. 8, n. 2, p. 79-94, 2018	Análise crítica do discurso: uma abordagem teórico-metodológica para debater o campo da administração	Teórico	Discurso como prática social ADC como método de pesquisa
	Cad. EBAPE.BR, v. 15, n. 1, p. 01-20, 2017.	Possibilidades de incorporação da análise crítica do discurso de Norman Fairclough no estudo das organizações	Teórico	Discurso como prática social ADC como método de pesquisa Discurso como momento das práticas sociais
	Cad. EBAPE.BR, v.1 4, n. 2, p. 920-933, 2016	Missão organizacional: o que a análise crítica do discurso revela?	Teórico-empírico	ADC como método de pesquisa Discurso como momento das práticas sociais
	Revista de Ciências da Administração, v. 17, n. 42, p. 106-120, agosto 2015.	Ideologia gerencialista, poder e gestão de pessoas na Administração pública e privada: uma interpretação	Teórico-empírico	ADC como método de pesquisa

Quadro 09 - artigos que adotaram ADC como modelo teórico-metodológico presentes na base SPELL e nos anais dos eventos da ANPAD

(continuação)

Base	Fonte	Título	Natureza	Abordagem
		sob a ótica da análise crítica do discurso		
	Revista Interdisciplinar de Gestão Social – RIGS, v. 4, n. 1, p. 55-73	A Utilização da Teoria Social do Discurso de Fairclough nos Estudos Organizacionais	Teórico-empírico	Discurso como prática social ADC como método de pesquisa
	Revista Brasileira de Marketing – ReMark, v.13, n. 3, p. 36 – 48, 2014	Análise crítica do discurso na propaganda de lançamento do Citroën C3 Picasso	Teórico-empírico	ADC como método de pesquisa
SPELL	Revista Eletrônica de Gestão Organizacional – n. 9. v. 2, p. 226 - 253, 2011	Mercantilização de ações solidárias empresariais: uma discussão a partir da análise crítica do discurso	Teórico-empírico	ADC como método de pesquisa
	Revista Eletrônica de Gestão Organizacional v. 3, n. 1, jan./abr. 2005	Análise crítica do discurso: uma apresentação	Teórico	ADC como método de pesquisa
	Revista ADM.MADE, v.16, n.3, p.79-102, 2012	Uma Análise Crítica do Discurso de Educação Financeira: por uma Educação para Além do Capital	Teórico-empírico	ADC como método de pesquisa
	Cad. EBAPE.BR, v. 10, nº 3, p.701-720, 2012	Quadro Institucional para o Desenvolvimento Sustentável: Papel dos Países em Desenvolvimento a partir da Análise Crítica do Discurso da RIO +20	Teórico-empírico	ADC como método de pesquisa
Anais da Anpad	ENEO 2019	Linkamos a Diversidade com o Negócio": A Gestão da Diversidade pela Ótica da Alta Gerência	Teórico-empírico	ADC como método de pesquisa
	EnEPQ 2018	Análise Crítica do Discurso em Administração/Gestão: sistematização de um framework metodológico para o modelo tridimensional de Norman Fairclough	Teórico	Discurso como prática social ADC como método de pesquisa
	EnANPAD 2017	Trabalho Prescrito versus Trabalho Real: ambivalências e contradições da prática docente sob a ótica da Análise Crítica do Discurso	Teórico-Empírico	Discurso como prática social ADC como método de pesquisa
	EnANPAD 2017	A colonialidade no discurso corporativo da "água da boa mesa" sob a ótica da Análise Crítica do Discurso	Teórico-Empírico	Discurso como prática social ADC como método de pesquisa
	EnEO 2016	Estratégia como Prática sob a Perspectiva do Realismo Crítico e Análise do Discurso Crítica: fundamentos filosóficos e reflexões metodológicas	Teórico	Discurso como prática social ADC como método de pesquisa

Quadro 09 - artigos que adotaram ADC como modelo teórico-metodológico presentes na base SPELL e nos anais dos eventos da ANPAD

(conclusão)

Base	Fonte	Título	Natureza	Abordagem
	EnEO 2016	É Bom Para Quem? Análise do Discurso Empresarial sobre o PL 4.330 à Luz da Análise Crítica do Discurso	Teórico-Empírico	ADC como método de pesquisa
	EnANPAD 2015	Aproximações Teórico-metodológicas entre a Psicodinâmica do Trabalho, a Sociologia Clínica e a Análise Crítica do Discurso: Repensando Possibilidades Onto-epistêmicas para a Pesquisa em Administração	Teórico	Discurso como prática social ADC como método de pesquisa
	EnAPG 2014	Gerencialista, Poder e Gestão de Pessoas na Administração Pública e Privada: uma interpretação sob a ótica da Análise Crítica do Discurso	Teórico-Empírica	ADC como método de pesquisa
	EnANPAD 2014	"Eu não Faço Adm, eu Faço Empresa Júnior": Compreendendo uma EJ por meio da Análise Crítica do Discurso	Teórico-Empírico	Discurso como prática social ADC como método de pesquisa
	EnANPAD 2013	A Transformação Das Organizações Sem Fins Lucrativos Em Empresa: O Caso Do Instituto Ekko Brasil A Partir Da Análise Crítica Do Discurso	Teórico-Empírico	Discurso como prática social ADC como método de pesquisa
	EnANPAD 2013	Análise Crítica do Discurso sobre Economia Solidária nas Publicações da Área de Administração	Teórico-Empírico	Discurso como prática social ADC como método de pesquisa
	EnANPAD 2012	Quadro Institucional para o Desenvolvimento Sustentável: Papel dos Países em Desenvolvimento a partir da Análise Crítica do Discurso da RIO +20	Teórico-Empírico	Discurso como prática social ADC como método de pesquisa
	EnANPAD 2009	Bienal B: um olhar a partir da Análise Crítica do Discurso	Teórico-Empírico	Discurso como prática social ADC como método de pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Os autores dos artigos acima elencados reconhecem em Norman Fairclough a principal referência da vertente crítica dos estudos do discurso, muito embora alguns se fundamentem também em Ruth Wodak e Teun Van Dijk.

Uma parte significativa dos trabalhos acima descritos é de natureza teórica, com propostas de modelos para estudos em administração, enquanto outros utilizam ADC só como recurso metodológico de análise de dados, o que segundo Chouliaraki e Fairclough (1999) é reducionista.

Embora alguns se reportem à Teoria das Práticas Sociais (discurso como momento da prática social), a maioria parte utiliza somente o modelo da Teoria Social do Discurso (discurso como prática social) e, consequentemente, se reporta ao modelo tridimensional de Fairclough (1989), onde o discurso é o centro das análises. O modelo transdisciplinar (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), onde o discurso deixa de ser central e passa a ser um momento da prática social, juntamente com outros elementos, não foi enfocado em nenhum dos trabalhos encontrados.

Tal cenário nos leva crer que há carência de trabalhos que avancem empiricamente utilizando a ADC como modelo teórico-metodológico. Ademais, tais trabalhos centram-se unicamente na perspectiva faircloughiana, o que, na verdade, não nos causa surpresa, haja vista seu pioneirismo e sua relevância no assunto. Por outro lado, outros diálogos entre as demais vertentes da ADC e os EOR podem ser pensados, como, por exemplo, a Gramática do Design Visual para análise de imagens estáticas, como fotos, cartazes e *sites*, entre outros.

Nos reportando novamente ao *lócus* bibliográfico nacional sobre diversidade já analisado, verificamos três trabalhos que utilizaram a ADC, conforme detalhamento a seguir.

Quadro 10 – Abordagem da ADC como modelo teórico-metodológico nos trabalhos nacionais sobre diversidade

(continua)

Fonte	Autor	Abordagem da ADC	Obras referenciadas
Tese	Lucas (2015)	"Adotou-se para essa pesquisa a proposta de análise de práticas discursivas de Spink (2011) e, por ser um assunto em momento de mudança social, adotou-se também a "Teoria Social do Discurso" proposta por Fairclough (2001)" (p.10).	FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Psychology Press, 2008. FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2001.

Quadro 10 – Abordagem da ADC como modelo teórico-metodológico nos trabalhos nacionais sobre diversidade

(conclusão)

Fonte	Autor	Abordagem da ADC	Obras referenciadas
Artigos	Corcetti e Loreto (2017)	"Princípios epistemológicos dos estudos discursivos críticos de Fairclough (2000; 2001; 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999), da teoria da construção social de populações-alvo e do *policy design* (SCHNEIDER e INGRAM, 1997; INGRAM, SCHNEIDER e DELEON, 2007) e do campo dos estudos feministas (SCOTT, 1995; CARVALHO, 2008; CARPENEDO, 2011; BUTLER, 2013; LOURO, 2013)" (p.369)	FAIRCLOUGH, N. **New labour, new language?** London: Routledge, 2000. FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2001. FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003.
	Carrieri, Souza e Aguiar (2013)	"A análise foi realizada por meio da técnica de Análise Crítica do Discurso (ACD), utilizando-se Fairclough (1992, 1995) como principal referência para análise" (p.79)	FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Ed. UnB, 1992. FAIRCLOUGH, N. **Media discurse.** London: Edward Arnold, 1995.

Fonte: elaborado pela autora

Verificamos que, quando nos voltamos exclusivamente aos trabalhos sobre diversidade, há pouca indicação de adoção da ADC como modelo teórico-metodológico. Entre aqueles que a utilizam, ressaltamos: (*i*) a ausência de diálogo entre os pensamentos de Stuart Hall acerca de identidade (ou identificação) e de Norman Fairclough relativo ao discurso como elemento da prática social ou mesmo como uma prática social; (*ii*) o não aparecimento de docentes como público alvo.

Sendo assim, reafirmamos a não intercessão entre ADC e docentes nos estudos nacionais sobre diversidade e acrescentamos a esta lacuna, a ausência de diálogo com identidade ou identificação na perspectiva de Hall (2014, 2015).

Tais ausências nos apontam lacunas passíveis de exploração nesta tese; mas, mais do que isso, nos indicam caminhos possíveis de serem trilhados e nos auxiliam nas decisões teórico-metodológicas deste trabalho.

2.3 A BUSCA PELO INEDITISMO E PELA RELEVÂNCIA

A construção desta seção teve a finalidade de expor nosso percurso em busca de lacunas e, consequentemente, do ineditismo para tese. Para além disso, sustentarmos sua relevância teórica e empírica e metodológica. Após identificadas lacunas, a relevância e o

ineditismo dessa proposta de tese se sustentam nos eixos epistemológico, teórico, teórico-metodológico e empírico. Em cada um desses eixos, percebemos lacunas que poderiam ser exploradas nesse trabalho. Assim, destacamos:

- Eixo epistemológico: abordagem da diversidade como objeto aberto, sem categorias pré-definidas. Embora tenhamos identificado lacunas da literatura internacional, nos atemos especialmente às lacunas percebidas na literatura nacional sobre diversidade. No recorte adotado, percebemos que a diversidade humana nas organizações é abordada sempre a partir de categorias pré-definidas e, majoritariamente, com foco em grupos específicos, inclusive aqueles trabalhos cuja construção se pautam nas práticas organizacionais voltadas à diversidade de forma ampla. Assim, para esta tese, abordaremos a diversidade como objeto aberto sem categorias pré-definidas, pois ensejamos que as categorias de diversidade emerjam do campo empírico. Para isso, nos ancoramos em diversidade para além do conceito de minorias sociais e nos valemos de diferença humana como uma concepção mais abrangente de diversidade que pode nos permitir uma maior gama de achados.
- Eixo teórico: abordagem teórica da identidade no contexto da diversidade nas organizações. Embora parte da literatura sobre diversidade se reporte teoricamente à identidade, carecemos de trabalhos que adotem o posicionamento de identidade como processo. Pretendemos, portanto, nos posicionarmos pela identidade cultural como um processo de pertencimento. Buscamos, adicionalmente, contribuir com o amadurecimento acadêmico dessa temática e, para tanto, apresentamos os construtos identidade de diversidade e práticas de diversidade.
- Eixo empírico: as pesquisas sobre diversidade estão, em grande parte, voltadas às empresas ou organizações públicas, porém sempre com foco na gestão. Os docentes universitários aparecem em poucas pesquisas sobre diversidade, constituindo uma parcela esquecida nessa temática. Isto posto, nossos sujeitos de pesquisa serão docentes universitários, haja vista que tal lacuna se soma à importância do trabalho desses profissionais e à indissociabilidade do exercício profissional e relação com a pluralidade humana. Ainda nesse eixo, consideramos que abordar a identidade ou identificação desses profissionais constitui um avanço nos estudos sobre diversidade, tendo em vista o diminuto enfoque empírico na construção da identidade.
- Eixo teórico-metodológico: adotamos o modelo transdisciplinar da Análise do Discurso Crítica de Chouliaraki e Fairclough (1999), onde o discurso deixa de ser o centro da

> análise e passa a ser entendido como um momento das práticas sociais juntamente com outros momentos de similar importância para o entendimento de tais práticas. Além da evidente lacuna nos EOR nacionais quanto à recorrência a este modelo, sua utilização, neste trabalho, poderá motivar o desenvolvimento de outros estudos nessa mesma perspectiva faircloughiana. Neste sentido, avançamos, por explorarmos uma proposta teórico-metodológica de estudo além do modelo tridimensional comumente abordado e limitado a determinados tipos de estudos. Ademais, traçamos um diálogo entre a Teoria das Práticas Sociais de Chouliaraki e Fairclough (1999) e a perspectiva de identificação de Hall (2014, 2015), nos valendo da ADC para entendermos como ocorre o processo de identificação se manifesta nas práticas de trabalho docente.

Tais eixos, se configuram a partir da latente necessidade de preenchermos ou, ao menos, reduzirmos lacunas ora evidenciadas. Por outro lado, embora reduzidos, os enfoques aqui propostos vigoram nas produções nacionais sobre diversidade, porém sem diálogo entre eles. Tendo em vista esta realidade, propomos nesta tese o diálogo entre estes quatro eixos, na perspectiva de concedermos relevância e diferencial ao trabalho.

3 DIVERSIDADE HUMANA NAS ORGANIZAÇÕES

Discutirmos diversidade requer compreendermos aspectos relevantes para sua constituição, mas nem sempre explícitos. O conceito de diversidade está diretamente associado a igualdade e diferença como aspectos naturais da vida humana. Por outro lado, a indiferença e a desigualdade passaram a vigorar na pauta desse tema como condições socialmente produzidas pelos homens e, ainda, produtoras de diversidade. Assim, para a compressão da diversidade necessitamos compreender os contextos sociais onde ela é produzida, assim como os elementos subjacentes.

As muitas propostas e modelos teóricos para a compreensão da diversidade nos transportam para a compreensão dessa temática no campo das organizações e no mundo laboral.

3.1 IGUALDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE

Não há como falarmos de diversidade sem discutirmos aspectos inerentes a ela, como igualdade, diferença e desigualdade, pois são conceitos interdependentes. Desse modo, alguns questionamentos nos acompanham na trajetória de compreensão desses aspectos e de reconhecimento de sua importância para o estudo da diversidade, a saber: o que é igual? O que é diferente? Como se estabelece a relação entre igualdade e diferença? Qual a importância da diferença na vida do ser humano? Como os seres humanos são diferentes e iguais ao mesmo tempo?

Todos esses são questionamentos que nos conduzem à reflexão e, mesmo sem esgotarmos esse debate aqui, a compreensão da diversidade perpassa o entendimento desses aspectos.

A palavra diversidade tem origem no latim *diversìtas*, que variou ao longo dos séculos para *diuersidade* (séc. XIV), *deversydade* (séc. XV) e *diversidade* (séc. XV), sem apresentar alteração no seu sentido etimológico que faz alusão a diversidade, variedade ou diferença. O diverso, por sua vez, deriva de *diversus*, que significa apartado, afastado, oposto, adverso; e de *divertère*, que traduz a ideia de ir-se embora, afastar-se, separar-se ou ausentar-se (HOUAISS, 2001).

Os vocábulos originários têm a mesma raiz etimológica e provam a associação semântica entre diferença e apartação. Tal relação avançou para além da semântica e permeia as relações sociais em toda a história da humanidade. Assim, é necessário compreendermos a

relação entre igualdade e diferença, e como esses dois conceitos essenciais se relacionam com a desigualdade no contexto da diversidade.

De acordo com Santos (1999), a igualdade é um princípio emancipatório da vida social. Já para Barros (2005), a noção de igualdade é tão antiga quanto complexa. Para o autor, a igualdade é contrária à diferença, e se contradita à desigualdade. Igualdade e diferença estão na ordem das essências, ou seja, duas essências que se opõem, que são contrárias. Algumas são naturais e outras construídas culturalmente. As ditas naturais são inerentes ao universo humano e não podem ser evitadas pela ação do homem (BARROS, 2005).

Na alegação de Barros (2005), a oposição que sustenta a diferença está no outro; mas está em si mesmo, também (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014). Autoafirmar-se é uma forma de conceber as diferenças como entidades independentes, pois têm o próprio indivíduo como referência. Segundo Silva (2014), a autoafirmação não se esgota por si mesma, logo, o autor esclarece os dois motivos principais.

Primeiro porque, por trás de autoafirmação, existe uma extensa cadeia de negações. Se alguém, por exemplo, afirma que é brasileiro, podemos ler subjetivamente: *eu*[1] não de outra nacionalidade. Quando nos afirmamos por meio de uma característica, estamos automaticamente negando uma série de outras que estão em oposição (SILVA, 2014); consequentemente, afirmamo-nos pelo que não somos, ou seja, pelo que negamos (CIAMPA, 2005).

Essa negação conduz a outro pilar de sustentação da diferença: a exclusão. Uma característica automaticamente exclui outra que está em oposição, visto que não há como sermos detentores de características opostas. Pela ótica essencialista, uma mulher não pode ser homem se é mulher; e uma pessoa negra não pode ser branca e vice-versa. A pessoa ou será branca ou será negra; um brasileiro não pode ser chinês e de outra nacionalidade; ou será brasileiro ou será de outra nacionalidade (WOODWARD, 2014). Até aqui, permanecemos no campo da autorreferência.

O segundo motivo, apresentado por Silva (2014), refere-se ao fato de que quando um sujeito se autoafirma, ele está subjetivamente afirmando que existem pessoas diferentes dele. No caso da oposição, a diferença é referenciada no outro: ela é argentina, ela é chinesa. O mesmo ocorre com as diferenças essenciais: ela é branca, ele é homossexual, ela é velha, ela é mulher. Na realidade, a diferença é estabelecida naquilo que o outro é como autorreferência. Para que o sujeito se perceba, significa dizer que o outro não é o que sou. Silva (2014) explica

[1] Adotamos aqui o *eu* em conformidade com Ciampa (2005), mas o colocaremos em itálico, pois em nosso contexto de pesquisa ele designa também o *self*.

que precisamos da referência do outro, pois não vivemos num mundo homogêneo, sendo isso nada mais que o princípio da alteridade, oriundo da Filosofia.

A diferença percebida a partir do outro, mas como uma autorreferência, é defendida por Laplantine (2003), como o que os seres humanos têm em comum: sua capacidade para se diferenciar uns dos outros. Assim, os seres humanos são similares e diferentes ao mesmo tempo, muito embora tenham dificuldade em gerir a dicotomia que Holanda (2001) denomina similaridade da diferença ou diferença do similar. Isso se dá porque igualdade não é a ausência de diferença (BARROS, 2005), mas o reconhecimento dela somado à decisão de ignorá-la, como oposição à decisão de levá-la em consideração (SCOTT, 2005). É partir dessa lógica que podemos pensar a relação entre diferença e desigualdade.

Enquanto a oposição entre igualdade e diferença está no campo das essências, o contraste entre igualdade e desigualdade está no campo das circunstâncias. Enquanto o igual e o diferente são do campo da contrariedade, a igualdade e a desigualdade estão no campo das contradições. Qualquer noção de desigualdade sempre será circunstancial, uma vez que os indivíduos podem ser iguais ou desiguais em termos de direitos, privilégios ou restrições, independentemente de serem iguais ou diferentes no que se refere a aspectos essenciais como sexo, etnia e profissão, entre outros aspectos (BARROS, 2005).

Barros (2005) exemplifica com o tratamento desigual destinado às mulheres em relação aos homens no mundo do trabalho. Nesse caso, há desigualdade entre sexos, mas é possível tratar desigualmente dois homens que em nada difiram em relação ao aspecto essência sexo. Entendemos, portanto, que "desigualdade e diferença não são noções necessariamente interdependentes, embora possam conservar relações bem definidas no interior de determinados sistemas sociais e políticos" (BARROS, 2005, p. 346). Conforme explica Santos (1999), na realidade, a desigualdade, assim como a exclusão, são sistemas de hierarquização social sustentados na integração subordinada.

Um aspecto específico que precisamos ressaltar é o fato de as desigualdades poderem ser revertidas. Barros (2005) defende que, em tese, não existem desigualdades imobilizadas, e as diferenças, por sua vez, salvo as exceções, são contundentes.

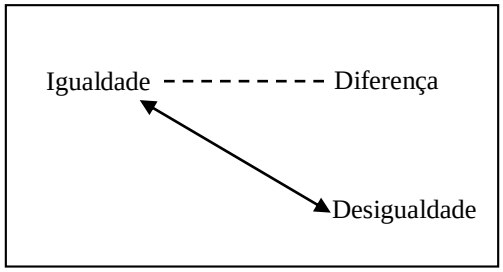
Por fim, o autor chama a atenção, também, para o fato de as desigualdades serem graduais e as diferenças, não. Quando falamos em desigualdades sociais, por exemplo, temos certamente uma pessoa mais rica que outra. No entanto, essa situação pode se inverter, posto que a pessoa, antes rica, pode tornar-se pobre como a outra, ou até mesmo o pobre tornar-se rico e inverter as posições na pirâmide social. Em outro exemplo, podemos pensar que um

sujeito privado de liberdade, hoje, amanhã pode conquistar o direito de ir e vir. Assim, podemos entender que a desigualdade admite reversibilidade e gradações (BARROS, 2005)

Nas diferenças, sejam elas biológicas ou culturais, essa gradação não é possível porque não existe gradação desses aspectos. Ninguém é mais homem ou mais mulher que o outro, um católico não é mais religioso que um mulçumano, um homem não é mais homossexual que o outro, uma mulher não é mais lésbica que a outra. Barros (2005) explica que, no caso das diferenças (culturais), quando há alteração, entendemos que houve assunção de uma nova essência e não uma reversibilidade.

Santos (1999) já asseverava que existem diferentes graus de desigualdade e de exclusão. No primeiro, o grau máximo é a escravidão e no segundo é o extermínio. Santos (1999) nos chama a atenção também para o fato de a desigualdade se assentar paradoxalmente no essencialismo da igualdade e a exclusão se assentar no essencialismo das diferenças. De forma sucinta, Barros (2005) explica que as diferenças estão relacionadas a ser, enquanto as desigualdades dizem respeito a ter ou estar. Para resumir visualmente sua proposta, Barros (2005) traça um esquema (incompleto) ao qual denominou de Triângulo Semiótico da Igualdade (correspondente à metade de um quadrado semiótico):

Figura 01 – Triângulo Semiótico da Igualdade

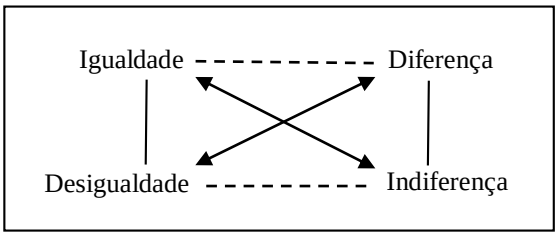


Fonte: Barros (2005, p. 349)

A igualdade relaciona-se horizontalmente com a diferença pela coordenada dos contrários e se relaciona diagonalmente com a Desigualdade pelo eixo das contradições. A seta bilateral indica que esses polos são auto reversíveis, ou seja, é possível um deslocamento no eixo desigualdade, enquanto na coordenada da contrariedade entre os polos das essências, não há, de modo geral, reversibilidade possível, segundo explica o autor. Em síntese, as desigualdades são reversíveis, as diferenças, não são (BARROS, 2005, p. 349).

Ao discutir a noção de indiferença, Barros (2005) introduz um elemento a mais à proposta semiótica, complementando a proposta inicial que agora passa a ser denominada Quadrado Semiótico da Igualdade.

Figura 02 – Quadrado Semiótico da Igualdade



Fonte: Barros (2006, p. 215)

Na proposta de Barros (2006), a indiferença que está em oposição contraditória à diferença corresponde a ignorar, rediscutir ou desprezar as diferenças. O vértice da indiferença tem duplo sentido no contexto da diversidade: pode ser utilizado no sentido de indiferenciação, que tanto pode servir para a desconstrução da opressão com vista a restabelecer a igualdade ou pode ser para estratégia de dominação, de desconstrução de padrões de identidades indesejáveis para depois subjuga-las; pode ser utilizado também no sentido negativo de ignorar ou desconsiderar diferenças por alienação ou por desprezo. Este último sentido é o catalisador de injustiças sociais (BARROS, 2006). A negação das diferenças, portanto, opera segundo a norma da homogeneização que impede a comparação pela destruição dos termos de comparação.

Mesmo se tratando de aspectos essenciais, a igualdade e a diferença não podem ser pensadas à parte das relações sociais. Isso se dá porque a seleção dos aspectos essenciais que servirão para rotular a igualdade ou a diferença entre as pessoas é social, mesmo aqueles chamados naturais (físicos, biológicos). Barros (2005) chama a atenção de que, além das diferenças sexuais e etárias, existem outras dezenas de especificidades biológicas que marcam diferenças entre as pessoas, mas que não são selecionadas socialmente

> Na sua enorme diversidade dentro da espécie humana, todos os homens apresentam inúmeras diferenças de uns em relação aos outros e inúmeras possibilidades de agrupamentos. Estas inúmeras distinções, como já se deu a perceber, podem ser de ordem natural ou cultural. Mas nem todas as diferenças naturais e culturais são selecionadas como diferenças sociais (BARROS, 2005, p. 363).

A realidade é que nem todas as diferenças chegam a gerar agrupamentos ou estratificações, processos de afirmação ou discriminação, identidade social e assim por diante. Algumas distinções geram discriminações ao nível de micro poderes, mas não produzem grandes discriminações sociais. Para Barros (2005), a emergência de grandes movimentos sociais ocorre quando a discriminação em relação a um certo aspecto atinge determinada ênfase social e afeta uma parcela muito significativa da população ou questiona as normas institucionais de uma sociedade que defende o imaginário da igualdade. Woodward (2014)

confirma que entre grupos étnicos, por exemplo, algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares e em momentos particulares.

Desta vez, Barros (2005) nos chama à reflexão para um problema, cujo diálogo é inevitável: algumas das milhares diferenças que existem entre os indivíduos provêm do âmbito natural, mas a percepção e a seleção das diferenças, que se transformarão em critérios que afetarão a vida social dos indivíduos e dos grupos populacionais, pertence inteiramente ao âmbito da cultura. Os discursos de apartação se sustentam nas diferenças, quando sua verdadeira fundamentação está nas desigualdades. Assim, "pensar em diferenças significa se render à própria diversidade humana" (BARROS, 2005, p. 347). Compreender estes aspectos lança luz sobre diferentes perspectivas epistemológicas da diversidade e sobre a noção de grupos.

3.2 A DIVERSIDADE HUMANA ALÉM DA PERSPECTIVA ESSENCIALISTA

Historicamente, a diversidade humana é pautada nas diferenças àquilo que é socialmente estabelecido como usual ou conveniente. Tais diferenças advêm do campo das essências humanas. Assim, diferenças anatômicas percebidas na cor da pele, raça, sexo, deficiências, entre outras, têm servido, por séculos, de alegação para se estipular fronteiras entre grupos. Muitos grupos considerados diversos têm suas características pautadas no corpo que carrega a estabilidade como estrutura e subjuga o ser humano a uma condição imutável (SEFFNER, 2003). Outros grupos têm sua diversidade fundamentada nas suas diferenças comportamentais, sociais, culturais ou históricas (WOODWARD, 2014).

A diversidade pode ser analisada sob diferentes perspectivas. Martinez (2013) destaca duas vertentes: a vertente essencialista e a não essencialista. A leitura essencialista tende a determinar características imutáveis para definir a diversidade humana. A partir desses aspectos essenciais pré-determinados, os sujeitos são automaticamente entendidos e rotulados como diversos (BARROS, 2005; MARTINEZ, 2013; WOODWARD, 2014). A vertente não essencialista admite o ser humano como autor de seu processo de identificação por meio de sua singularidade e suas características o tornam único (MARTINEZ, 2013).

Para o essencialismo fundamenta-se no corpo biológico ou no passado histórico para dar significado a sujeitos e grupos. Pessoas com deficiência e grupos raciais são exemplos de categorias essencialistas. Sob esta ótica, o corpo é uma estrutura em que todos temos privilégio ou somos condenados a viver. É uma fonte de sensações, prazer e bem-estar, mas também de tensão e de doenças (GIDDENS, 2002). É por isso que a sobrevalorização e enorme

investimento simbólico atuais tornaram o corpo objeto de desconfiança, receio, angústia, insegurança e mal-estar, para muitos (ORTEGA, 2008).

Outros grupos, como religiosos, étnicos ou nacionalistas têm sua definição essencialista de diversidade com base num histórico de reivindicações. Do mesmo modo que grupos cujas essências se fundamentam no corpo como estrutura, tais grupos de essência histórica ficam subjugados a um passado que não pode ser revertido. Sem desconsiderar também que grupos diferentes, muitas vezes, reivindicam a mesma história (WOODWARD, 2014).

Numa perspectiva não essencialista, e aqui nos atemos mais especificamente na perspectiva construcionista, o corpo não é visto como estrutura e sim como *lócus* de um estado de espírito que traduz paixões, erros, fracassos e desejos (FOUCAULT, 1972). O corpo é uma referência simbólica de toda ação social e a materialidade das forças que o circundam – biológica, social e política (COOPER; BURREL, 2007). Destarte, o corpo é entidade física, mas também é um sistema de ações, um modo de *práxis* e uma interação prática na vida cotidiana (GIDDENS, 2002). Por isso, o corpo tornou-se um espaço ambíguo de criação e utopia, segundo analisa Ortega (2008). Mesmo assim, a iminência do corpo na vida social, tem sido universalmente negligenciada pelas ciências sociais, como bem asseveram Cooper e Burrel (2007).

Segundo Flores-Pereira (2012, p. 92), "falar sobre o corpo da pessoa significa compreender a experiência imediata (corporal) que é construída entre pessoa e um mundo que é, desde sempre, histórico e cultural". Nessa condição, o corpo é um processo dinâmico e carrega a inexistência de controle como pré-condição de sua significação. Logo, toda forma de controle sobre o corpo produz uma maior incerteza sobre ele (ORTEGA, 2008).

O corpo encarna o *eu* (GIDDENS, 2002), mas não é limitado a uma estrutura anatômica, pois é um elemento duplo, natural e cultural ao mesmo tempo. O corpo é uma representação da cultura sobre a natureza (LeBRETON, 1999) resignificado socialmente e culturalmente (FLORES-PEREIRA, 2010). O seu controle, portanto, "é crucial para a manutenção do casulo protetor do indivíduo em situações de interação cotidiana" (GIDDENS, 2002, p. 58).

Tal função protetora, na visão de Flores-Pereira (2012), representa uma subordinação da estrutura à mente. Para a autora, o corpo é um espaço no qual a pessoa é depositada e que está a serviço da mente, pois o indivíduo é a sua própria mente, ou seja, sua capacidade de pensar.

Scheper-Hughes e Lock (1987) enfatizam, no entanto, que o significado de corpo varia de uma cultura para outra, podendo também variar numa mesma cultura ao longo do tempo. Assim, o corpo precisa ser contextualizado no tempo, no espaço e na cultura, sendo relevante considerar que não existe um corpo universal, visto que é algo que deve ser constantemente especificado e tratado em sua particularidade.

É nesta perspectiva que Benedict (2013), ao discutir sobre puberdade e gênero, defende que os evidentes fatos fisiológicos precisam ser interpretados, em primeiro lugar, do ponto de vista social, pois as diferenças corpóreas assumem importâncias sociais diferentes em culturas diferentes. O corpo é resignificado na sociedade e suas funções passam por constantes releituras.

No decorrer dos movimentos por igualdade, o corpo serviu como instrumento de luta de algumas categorias oprimidas e marginalizadas. Nesses contextos, as minorias de raça, de classe ou de gênero tinham apenas o próprio corpo para se opor ao discurso de poder e para se contrapor aos discursos de opressão que buscavam impor o silêncio aos corpos (PEIXOTO JR, 2010). Desse modo, situar o corpo como instrumento de questionamento do poder é destacar aspectos subversivos da corporeidade, é deslocar a estrutura criada à imagem e à semelhança de Deus das suas funções essenciais (biológicas e estruturais) para funções sociais.

Da mesma forma, a construção histórica de um grupo ou mesmo de um indivíduo é contínua e não pode ficar alicerçada unicamente no passado. Para Giddens (1991), o passado e os símbolos são honrados porque perpetuam a experiência e as conquistas de gerações. Por sua vez, a tradição é uma maneira de lidar com o tempo e com o espaço, e insere qualquer atividade ou experiência particular dentro da continuidade do passado. Giddens (1991) nos alerta, porém, que a tradição não é inteiramente estática, porque tem de ser reinventada a cada nova geração. E como bem alerta Ciampa (2005, p.148), “a realidade sempre é movimento, é transformação”.

Isto posto, pensar a diversidade sob a perspectiva construcionista é repensar a concepção dos grupos de diversidade incorporando às suas definições aspectos cognitivos, sociais, históricos e culturais que permitam uma redefinição contínua e que concedam flexibilidade às suas características.

Não há como negarmos a visão de corpo como estrutura, porque seria negar a essência de várias ciências, como a Biologia, por exemplo. Até porque, segundo Ciampa (2002), não podemos isolar de um lado os elementos biológicos que podem caracterizar um indivíduo e do outro a sua representação mental ou simbólica que expressaria a sua identidade, ou seja, existe uma interpenetração desses dois aspectos. Porém, o construcionismo não mantém a diversidade humana refém da condição determinista dos aspectos naturais que, na visão de

Barros (2005), marcam as diferenças entre os humanos. Ao contrário, o construcionismo liberta a diversidade e lhe adiciona elementos intangíveis que não podem ser desprezados, já que, nas próprias definições essencialistas da diversidade, encontramos aspectos sociais subjacentes.

Segundo Zanoni *et al.* (2010), a utilização do termo diversidade na administração remonta meados da década de 1980 quando Johnston e Packer (1987) lançaram o *Workforce 2000 Report*. Na publicação, os autores previam um aumento da diversificação da força de trabalho na economia americana até os anos 2000, sendo essa diversificação motivada pelo envelhecimento dos trabalhadores e pela inclusão de mulheres, negros e imigrantes hispânicos (JOHNSTON; PACKER, 1987).

Ambas as perspectivas – essencialista e construcionista – podem ser encontradas nas definições de diversidade contidas nos textos acadêmicos internacionais e nacionais de administração.

Quadro 11 - Conceituação de diversidade na literatura de administração internacional e nacional

Autor	**Conceituação da diversidade**
Thomas (1990)	A diversidade inclui todos, não é algo que seja definido por raça ou gênero. Estende-se à idade, à história pessoal e corporativa, à formação educacional, à função e à personalidade. Inclui estilo de vida, preferência sexual, origem geográfica, tempo de serviço na organização, *status* de privilégio ou de não privilégio, e administração ou não administração.
Loden e Rosener (1991)	Aquela que diferencia um grupo de pessoas por meio de duas dimensões: - Primárias (exercem influências primárias na identidade): género, etnia, raça, orientação sexual, idade, capacidades mentais ou físicas e outras características; - Secundárias (exercem uma influência mais variável sobre identidade pessoal e adicionam uma riqueza mais sutil às dimensões primárias da diversidade): formação educacional, localização geográfica, religião, *status* familiar, estilo de trabalho, experiência de trabalho, experiência militar, papel e nível, renda e estilo de comunicação.
Cox Jr. (1994)	É uma representação, em um sistema social, de pessoas com diferentes identidades grupais que têm significações culturais distintas.
McGrath, Berdahl e Arrow (1999)	Indivíduos divididos em dois grupos: - Homogêneos: atributos objetivos (ex.: origem geográfica, cor da pele); - Diversos: atributos subjetivos (ex.: *status*, valores, comportamento).
Alves e Galeão-Silva (2004)	Refere-se a uma variedade de atributos de indivíduos e grupos.
Irigaray (2007)	A diversidade da força de trabalho deve ser definida com base na teoria da identidade social, que pressupõe que os indivíduos tendem a classificar a si próprios e aos outros em categorias sociais e que essas classificações têm efeito significativo sobre as interações humanas.
Saraiva e Irigaray (2009)	A forma pela qual os indivíduos se percebem – suas identidades visíveis e invisíveis.
Berry (2016)	A diversidade inclui variações na cultura, na etnia, na religião, na idade, no gênero e na orientação sexual.

Fonte: elaborado pela autora.

Percebemos, portanto, que há uma variabilidade de conceitos de diversidade e uma amplitude sobre o que o tema comporta. Tais formulações não são, necessariamente,

divergentes, mas complementares. Embora, a maioria dos estudos não possua definições explícitas de diversidade ou use termos diferentes de forma intercambiável (JONSEN, MAZNEVSKI, SCHNEIDER, 2011), nos conceitos acima sintetizados e no entendimento compartilhado, percebemos que os autores passeiam pelas duas perspectivas.

O posicionamento construcionista da diversidade vem ganhando espaço na literatura científica, visto que alguns pesquisadores a acenam ao definirem categorias específicas, conforme trechos apresentados no Quadro 12:

Quadro 12 - Posicionamentos construcionistas acerca de categorias de diversidade específicas

Autor	Diversidade	Posicionamento
Barnes (2011, p. 58)	Deficiência	"o conceito foi estendido para comportar as desvantagens socioeconômicas e, portanto, representa um modelo sócio- médico da deficiência"
Carpentern (2011, p.2)	Deficiência	"[...] a deficiência pode ser concebida em termos genéricos como um evento sociocultural em curso, uma convenção retórica usada para construir e regular as ações humanas e interações. Tal concepção nos permite não apenas compreender que a deficiência é uma construção sociodiscursiva, mas, também, como construção rotineira e estratégica"
Eccel e Alcadipani (2012, p.54)	Gênero	"Dessa forma, o contexto histórico-social é preponderante nas construções das noções de masculinidade e feminilidade. Assim, a masculinidade não pode ser reduzida a um simples sinônimo de homens. Não advém naturalmente de um corpo biologicamente masculino, pois consiste em uma noção socialmente construída [...]"
Flores-Pereira (2012, p. 81)	Gênero	"Gênero não é, portanto, simplesmente uma questão biológica, pois é um construto que conecta a pessoa ao mundo, que por sua vez, deve ser analisado com base em especificidades de tempo e espaço"
Casad, Hale e Wachs (2017, p. 516)	Gênero	"À medida que a identidade de gênero se desenvolve, a importância colocada no gênero depende do contexto, que pode moldar como o meio ambiente afeta a interpretação da criança acerca do significado dos de papéis de gênero".

Fonte: Elaborado pela autora.

As citações acima evidenciam uma expansão conceitual, antes calcada unicamente nos aspectos naturais e, agora, debruçada sobre novas possibilidades de se conceber a diversidade. É interessante ressaltarmos que a perspectiva construcionista representa não apenas uma mudança conceitual, mas como um avanço, conforme observamos na assertiva de Barnes (2011). Zanoni e Janssens (2015) também ressaltam que a abordagem da diversidade como um discurso socialmente construído revolucionou a compreensão anteriormente dominante a respeito de características sociodemográficas, como gênero, etnia, idade, entre outros.

Esse avanço se deu porque essa vertente desconstruiu o discurso hegemônico (ZANONI; JANSSENS, 2015) e tornou a diversidade infinita, considerando que se pode documentar a diversidade cultural infinitamente. Para entendermos a diversidade, precisamos entender a cultura, considerando que as culturas são muito mais que meros arranjos ou a soma dos traços que as compõem (BENEDICT, 2013). Da mesma forma, em uma sociedade multicultural, a diversidade é muito mais que a existência de grupos separados dentro de uma sociedade diversificada, subentendendo a presença e a participação equitativa de todos (BERRY, 2016).

Esse novo olhar descontrói condições impostas por mecanismos sociais que geram mais problemas que vantagens. E, adicionalmente, possibilita-nos repensar a formação de grupos a partir de uma concepção diferenciada de diversidade.

3.3 DIFERENÇAS NAS ORGANIZAÇÕES ALÉM DAS CLASSIFICAÇÕES E MODELOS DE DIVERSIDADE

Discutidos anteriormente os conceitos e posicionamentos sobre diversidade humana, é necessária a contextualização da sua realidade no sistema social específico: as organizações. Normalmente encaradas como sistemas produtivos homogêneos, as organizações passaram por transformações nas últimas décadas que resultaram em mudanças no comportamento e na postura acerca da gestão de pessoas. Tal transição implica, sobretudo, a alteração do foco de valorização da produtividade, antes voltada unicamente para a técnica apoiada na tecnologia, e hoje alicerçada também no conhecimento. A reestruturação do mundo do trabalho e da produção, bem como a redefinição do perfil do trabalhador, põem as pessoas em contato com novas realidades e novas culturas (TANAKA, 2007).

A prática de gestão num contexto de céleres mudanças enseja um duplo desafio ao gestor: atingir objetivos organizacionais, ao mesmo tempo em que não pode desconsiderar que o ambiente organizacional é, antes de tudo, um ambiente social e nesse ambiente encontram-se pessoas com identidades variadas. As organizações, como organismos constituídos na sociedade e por meio dela, não podem se esquivar de uma realidade cada vez mais plural, tendo em vista que as pessoas assumiram com mais facilidade suas identidades, mesmo sob o risco da discriminação e desigualdades, conforme já discutimos. A sociedade é diversa e, portanto, as organizações também o são.

Cientes dessa realidade que escapa ao controle da gestão, muitos pesquisadores das teorias organizacionais propõem modelos conceituais de diversidade no intuito de entender a dimensão da sua presença nas organizações. Revisamos alguns modelos para que possamos compreender as dimensões e categorias da diversidade nas organizações, de acordo com a literatura acadêmica, e trilharmos nossos próprios caminhos teóricos.

Mendes (2005) retrata a diversidade por meio de atributos presentes na produção acadêmica voltada à gestão. Em tais atributos estão incluídos: raça, gênero, etnia, idade, cultura, sexo, nacionalidade, *background* funcional, valores, *background* educacional, personalidade, *tenure*, habilidades cognitivas, *background* socioeconômico, religião, deficiência, atitudes, crenças, estado civil, emoção, afeto, ideologia e habilidades físicas.

Com uma proposta próxima à de Mendes (2005), Martinez (2013), ao revisar as categorizações de diversidade com base em diferentes autores, apresenta duas dimensões principais: primárias ou aparentes e secundárias ou não aparentes. As categorias de Martinez (2013) foram definidas tomando por base atributos que marcam as diferenças entre pessoas e os impactos causados por essas diferenças na socialização. A diversidade primária ou aparente engloba atributos facilmente perceptíveis e impactantes no primeiro contato. Além disso, as categorias dessa dimensão continuam impactantes em estágios diferentes da vida. As categorias abordadas pelos autores revisitados por Martinez (2013) estão identificadas pelas células sombreadas no Quadro 13:

Quadro 13 – Diversidade primária ou aparente: agrupamento por autores

Diversidade primária ou aparente			
Autor (es)	Loden (1996)	Jackson e Ruderman (1996)	McGrath, Berdahl e Arrow (1996)
Atributos/Classificação	Diversidade primária	Diversidade demográfica	Atributos demográficos
Etnia			
Gênero			
Idade			
Habilidades e características físicas			
Habilidades mentais			
Orientação sexual			

Fonte: Martinez (2013, p. 37)

A síntese de Martinez (2013) evidencia algumas sobreposições de entendimentos dos autores por ele revisados. Para esse autor, as diversidades aparentes - em especial etnia, gênero e raça - impactam diretamente nas interações sociais nas organizações. Já as demais categorias sequer ingressam nas organizações, pois são excluídas ainda no processo seletivo.

Assim, a verificação de seu impacto nas relações é menos perceptível, em consequência de uma frequência menor.

A diversidade secundária ou não aparente diz respeito àquela perceptível somente a partir de uma maior frequência no contato. Envolve aspectos sociais e psicológicos não tão perceptíveis, não tão evidentes, num primeiro contato, mas percebidos com o passar do tempo e da convivência. Sua dinâmica é mais mutável ao logo da vida e contém possibilidades de controle e escolha por parte da pessoa. No Quadro 14 apresentamos, por meio de células sombreadas, as categorias dessa dimensão definidas por Martinez (2013) com base em diferentes autores.

Quadro 14 – Diversidade não aparente: agrupamento a partir do entendimento dos autores

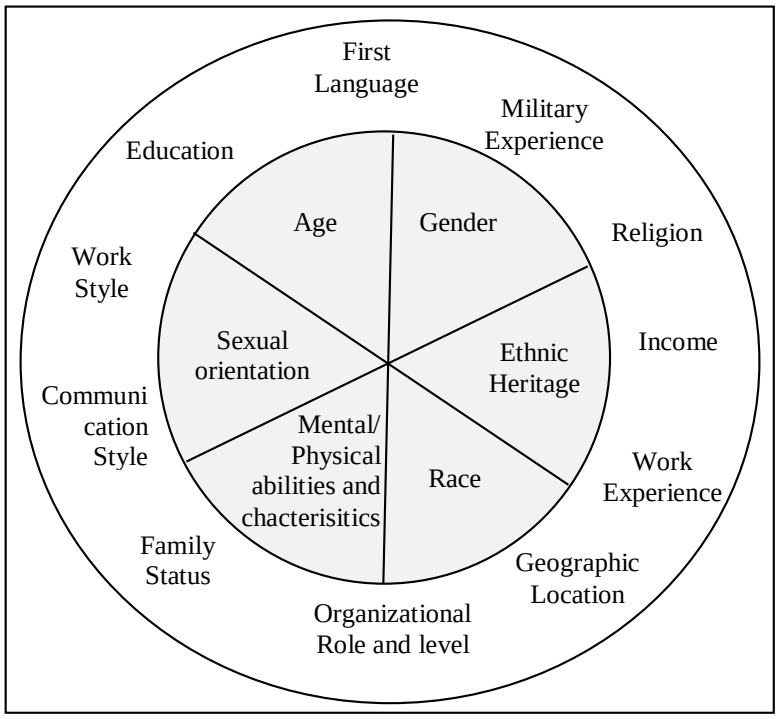
Diversidade menos ou não aparente					
Autores	Loden (1996)	Jackson e Ruderman (1996)		McGrath, Berdahl e Arrow (1996)	
Atributos/Conceituação	Diversidade secundária	Diversidade psicológica	Diversidade organizacional	Atributos demográficos	Demais atributos
Afiliação departamental	■				
Atitudes					■
Background cultural	■			■	
Conhecimentos		■			■
Crenças		■			■
Especialização profissional					■
Estilo cognitivo	■				■
Estilo comportamental	■				■
Estilo de comunicação	■				
Estilo de trabalho	■				
Experiência de trabalho	■				
Idiomas	■				
Habilidades					■
Localização geográfica	■				
Ocupação na organização			■		
Personalidade					■
Posição hierárquica	■		■		
Religião	■				
Renda	■				
Status familiar	■				
Tempo de casa			■		■
Valores		■			■

Fonte: Martinez (2013, p. 40)

Pela quantidade de categorias e pela multiplicidade que se pode depreender delas, Martinez (2013) destaca os seus impactos significativos nas organizações. Acrescentamos que tal quantidade e possibilidades de desdobramento nos acenam um universo quase infindável de categorias e atributos não essenciais, que estabelecem diferenças entre as pessoas e, portanto, marcam a diversidade humana. As dimensões da diversidade propostas por Loden (1996),

destacadas por Martinez (2013), incluem categorias que foram agrupadas de acordo com o impacto que causam na sociedade e no ambiente de trabalho (LODEN, 1996). Segundo a autora, as dimensões são complexas e há interação entre todas elas, representadas da seguinte forma:

Figura 03 – Dimensões da Diversidade



Fonte: Loden (1996, p.16)

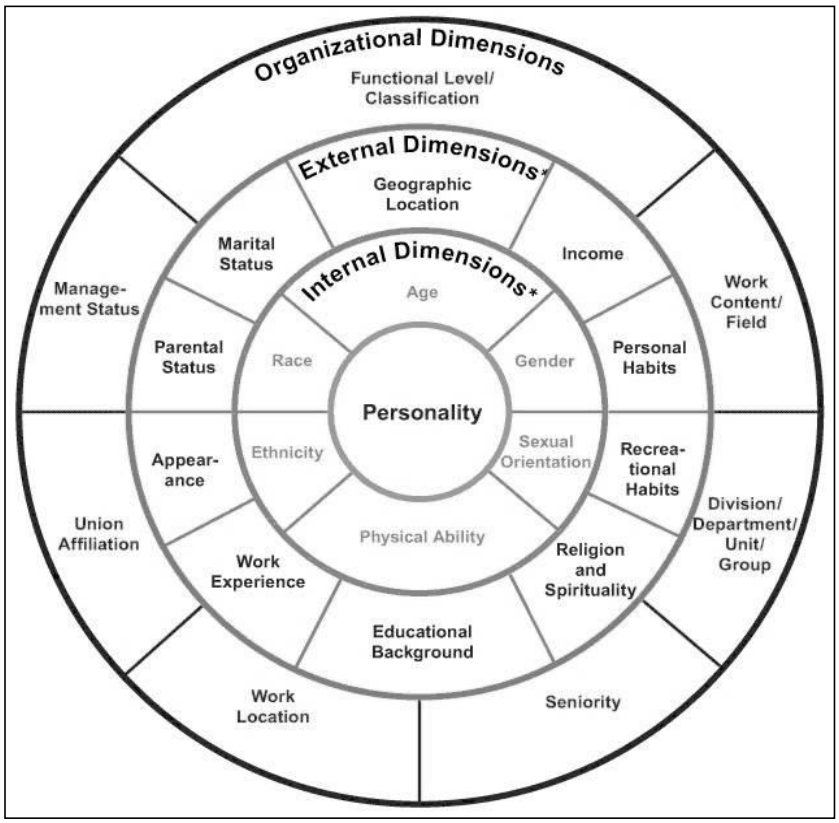
A proposta de Loden (1996) serviu de base para o modelo de Gardenswartz e Rowe (2008) denominado As quatro Camadas da Diversidade, conforme Figura 04, adiante.

Segundo Gardenswartz e Rowe (2008, p. 33), as quatro camadas juntas formam o seu próprio filtro de diversidade. No âmbito organizacional, sempre devem ser analisadas na perspectiva dos impactos para a vida e para o trabalho individual, bem como para o trabalho em equipe.

As camadas da diversidade iniciam-se na personalidade como primeira camada, sendo ela a primeira, única e inata que permeia as demais. Os aspectos da segunda camada (Dimensões Internas) são naturais e de pouco ou nenhum controle pelo ser humano. São os aspectos essenciais preconizados por Barros (2005), já destacados. A terceira camada denominada Dimensões Externas é formada por influências externas. São construídos a partir das experiências no mundo. As Dimensões Organizacionais, que compõem a quarta e última dimensão, são constituídas dentro das organizações, no local e trabalho. A proposta das Quatro Camadas de Diversidade coincide fortemente com o conceito de Thomas (1990) e, obviamente,

com o posicionamento de Loden e Rosener (1991), onde estão incluídos elementos organizacionais como aspectos caracterizadores da diversidade.

Figura 04 – As quatro Camadas da Diversidade



Fonte: Gardenswartz e Rowe (2008, p. 33)

Sobre a personalidade, Gardenswartz e Rowe (2008) explicam que ela precisa ser encarada pelo próprio indivíduo. Como cada pessoa percebe suas próprias características e como essas características afetam o trabalho em equipe na organização. É preciso que o indivíduo reflita sobre os aspectos de sua personalidade que dificultam seus relacionamentos e sua efetiva participação em times de trabalho. Daí os autores elencam 46 características pessoais às quais os indivíduos podem atribuir uma classificação, de acordo com a forma que se percebam nelas.

Por trás do núcleo central da personalidade, as seis dimensões internas da diversidade têm um poderoso efeito de comportamento e atitudes em relação aos outros. São dimensões sobre as quais o ser humano tem pouco ou nenhum controle, mas elas moldam suposições e oportunidades de expectativas na equipe (GARDENSWARTZ; ROWE 2008). Essas dimensões são: idade, gênero, orientação sexual, habilidade física, etnia e raça.

As dimensões externas influenciam a formação de cada indivíduo. Tais influências podem advir de fatores sociais e experiências de vida. Segundo Gardenswartz e Rowe (2008), enquanto os indivíduos têm mais controle sobre esses fatores, eles também exercem um impacto significativo sobre o comportamento e as atitudes. Essas dimensões estão na ordem da voluntariedade pessoal, ou seja, são definidas pela vontade pessoal do indivíduo sob influência societal. Na terceira camada encontramos: localização geográfica, hábitos pessoais, religião e espiritualidade, experiência educacional, experiência de trabalho, aparência, *status* parental, *status* marital.

Na quarta e última camada, encontram-se as dimensões organizacionais da diversidade. Estas dimensões fazem diferença nas expectativas e nas oportunidades do indivíduo. Estão incluídas: classificação funcional, campo de conteúdo de trabalho, divisão, departamento, unidade, grupo, antiguidade, local de trabalho, afiliação sindical, *status* de gerenciamento.

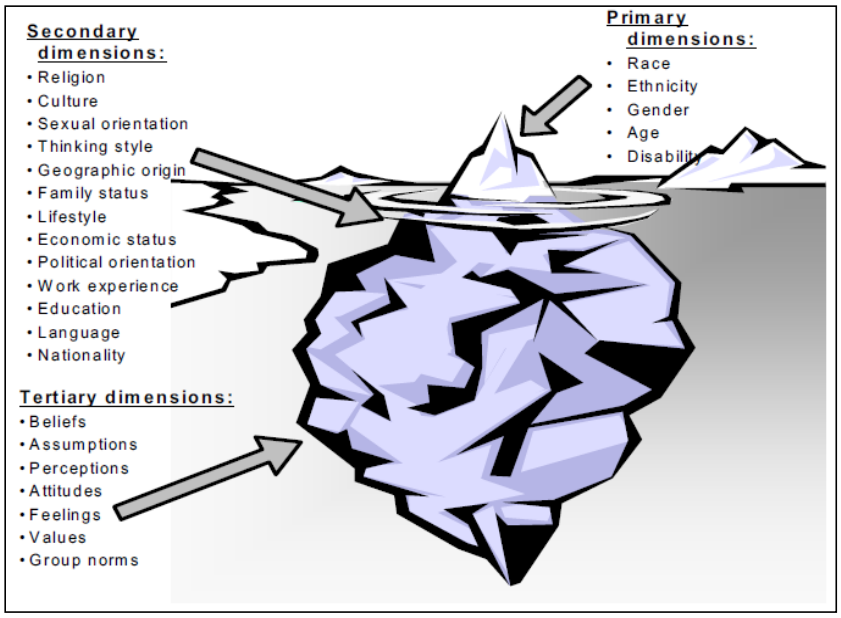
Outros autores também se propuseram a traçar classificações da diversidade no contexto organizacional. Arredondo (2004), por exemplo, inclui cultura, classe social e linguagem como dimensões primárias da diversidade; saúde, crenças e interesses recreativos às dimensões secundárias e acrescenta, ainda, uma dimensão terciária que engloba momentos históricos vivenciados. Antes disso, Maier (2003) listou 38 possíveis dimensões de diversidade, e sugeriu traços de caráter como uma categoria infinitamente expansível. Em função disso, Rijamampianina e Carmichael (2005), destacam que existe uma multiplicidade de dimensões e definições aplicadas à diversidade nas organizações.

Diante das dimensões potencialmente infinitas da diversidade, Rijamampianina e Carmichael (2005) propõem um modelo teórico que engloba três dimensões que as autoras retratam em forma de um *iceberg* (FIGURA 05, adiante).

Para as autoras a analogia com um *iceberg* é apropriada, pois sua maior dimensão (e a mais significativa) fica submersa, ou seja, não é perceptível, mas é a porção que, de fato, define o comportamento do indivíduo. As características óbvias de raça, etnia, gênero, idade e deficiência estão relacionadas à pequena e visível porção do iceberg, e constituem a base de muita legislação antidiscriminação ao redor do mundo.

Outras dimensões como religião, cultura, orientação sexual, ideologia, origem geográfica, *status* familiar, estilo de vida, *status* econômico, orientação política, experiência profissional, formação, linguagem e nacionalidade são menos óbvias e podem ser consideradas como constituindo as dimensões secundárias situadas logo abaixo da superfície e que podem ser reveladas com o tempo.

Figura 05 – Dimensões da diversidade



Fonte: Rijamampianina e Carmichael (2005, p. 110)

As dimensões terciárias são muitas vezes o núcleo da identidade individual e encontram-se mais abaixo da superfície. É a vasta gama de qualidades que estão por baixo da superfície que fornece a essência real da diversidade para ser aproveitada. Até recentemente não eram reconhecidas. Incluem crenças, premissas, percepções, atitudes, sentimentos, valores e normas de grupo. Essas são as dimensões mais impactantes, porém submersas.

A analogia do *iceberg* indica que a diversidade tem muitas dimensões. Estas podem se entrelaçar para produzir sínteses únicas de perfis humanos, compostas de diferenças e semelhanças. Interagem e influenciam um ao outro. Emergem ou são exibidas de diferentes formas em diferentes contextos, ambientes ou circunstâncias, tornando complexa a análise e a gestão (RIJAMAMPIANINA; CARMICHAEL, 2005).

O modelo teórico de Rijamampianina e Carmichael (2005) comunga com a concepção de sujeito descentrado de Hall (2015) no sentido que cada dimensão não é estática:

> Raça, por exemplo, pode ser mais dominante que a idade em uma determinada situação social, mas pode ser menos dominante do que educação em contexto de trabalho. Assim, a posição e dominância de cada dimensão não são estáticas, mas dinâmicas, tornando o conceito de diversidade e gestão da diversidade mais complexo. Além disso, as dimensões secundárias são mais flexíveis e muitas delas mudam com o tempo (RIJAMAMPIANINA; CARMICHAEL, 2005, p. 110).

Rijamampianina e Carmichael (2005) ressaltam que nem todas a dimensões possíveis são mostradas na Figura 04. As listas dessas dimensões não se exaurem. Diante disso, a autoras propõem que a diversidade seja compreendida como “A mistura coletiva, abrangendo

todas as diferenças e semelhanças humanas ao longo de qualquer dimensão dada" (RIJAMAMPIANINA; CARMICHAEL, 2005, p. 110).

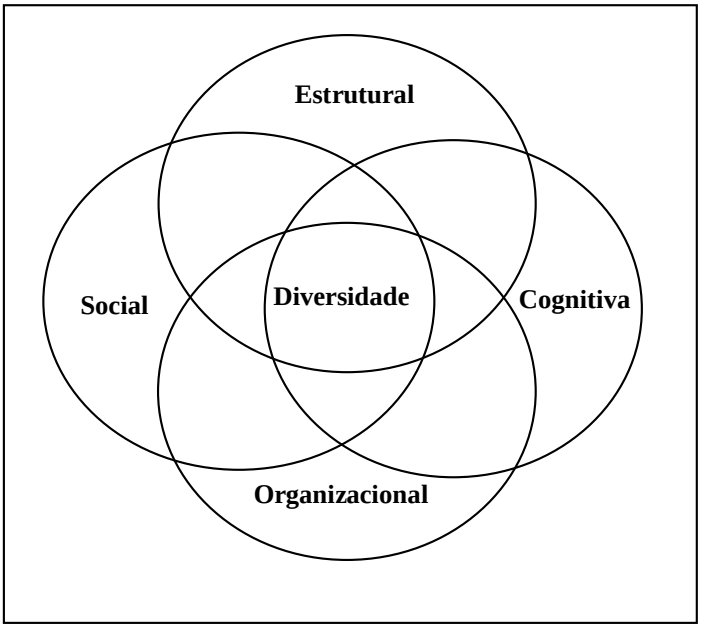
Partimos da revisão de literatura realizada até aqui para elaborarmos, não um modelo de diversidade nas organizações, mas um entendimento composto por quatro dimensões que se entrelaçam e que, unidas, constituem e fragmentam o sujeito pós-moderno (HALL, 2014, 2015), pois esse sujeito é plural e essa pluralidade o torna único.

Tais dimensões deslocam o sujeito na sociedade e nele mesmo. Por outro lado, nenhuma dessas dimensões se sobrepõe às outras, mas, na esteira do pensamento de Rijamampianina e Carmichael (2005), entendemos que tais dimensões são contextuais e operam simultaneamente seus poderes causais gerando efeitos mútuos.

Essa relação de interdependência causal implica que a operação de qualquer mecanismo gerativo de uma dimensão sobre o sujeito é sempre mediada pela operação simultânea das outras, de forma que as características de diversidade não ficam redutíveis a uma única dimensão. Ao contrário, sempre dependem (e interiorizam traços) das demais. Isso implica aceitarmos, por exemplo, que traços estruturais têm efeitos sociais e vice-versa. Conforme Sayer (2000) explica, os fenômenos sociais são emergentes dos fenômenos biológicos e, assim, a prática social depende do estado fisiológico dos agentes pois, "[...] embora nós não precisemos voltar ao nível da biologia ou da química para explicar os fenômenos sociais, isso não significa que os primeiros não tenham efeitos sobre a sociedade" (SAYER, 2000, p. 11). Partindo desse entendimento, as dimensões são esboçadas visualmente na Figura 06, adiante.

Diferentemente dos modelos destacados anteriormente, entendemos que as dimensões fazem incidir coincidentemente suas influências sobre a formação do indivíduo, não havendo, portanto, gradação entre elas. Sendo assim, as dimensões não podem ser encaradas como perceptíveis ou não perceptíveis que dependem da convivência para serem percebidas. O olhar individualizado e descolonizado da diversidade já pressupõe que essas identidades se manifestarão.

Figura 06 – Representação da Diversidade nas Organizações



Fonte: elaborado pela autora

Esta proposta está além de um modelo instrumental e funcionalista que visaria entender impactos para as organizações, como o modelo de Loden (1996) e Gardenswartz e Rowe (2008). Nossa proposta centra-se na visão plural dos trabalhadores, na equidade como visão de mundo e, consequentemente, na gestão da diversidade como mecanismo redutor das desigualdades.

Ainda nos reportando aos modelos anteriormente destacados, avançamos no sentido de uma proposta interseccional que precisa ser compreendida pela ótica interdisciplinar. Os sujeitos são constituídos por inúmeros aspectos caracterizadores, que estão distribuídos nas dimensões propostas.

Em cada dimensão encontramos infinitas categorias que se subdividem em subcategorias que representam inúmeras possibilidades de manifestação das diferenças humanas.

Temos ciência, porém, de que para cada dimensão e em cada categoria há tantos desdobramentos que seria impossível exauri-los aqui. Optamos, portanto, por não elencá-los aqui, haja vista a fluidez dos sujeitos que ora defendemos (HALL, 2014, 2015). Como nos afirma Ciampa (2005), o real é movimento e, portanto, contingências do tempo e do espaço, como as descobertas científicas e acontecimentos sociais, por exemplo, sempre alterarão as visões e possíveis classificações das diferenças humanas.

Esse deslocamento constante da realidade pode provocar alterações. Trata-se de uma proposta dinâmica que nos guia nas inúmeras características de um indivíduo, que podem

diferenciá-lo e conduzi-lo a um processo de identificação com as diferenças no contexto das organizações. A proposta exige constante ressignificação, sob pena de se esgotar, haja vista as organizações serem ambientes sociais compostos de um emaranhado de relações e suas transformações (VERGARA; DAVEL 2005). Isto posto, descrevemos as concepções de cada uma dessas dimensões:

- **Dimensão Estrutural**: composta por elementos biológicos, estruturais e naturais sobre os quais o indivíduo não tem poder de escolha. Muitos são congênitos, outros decorrem do percurso da vida. Alguns são permanentes e irreversíveis e outros temporários e reversíveis, mas a maioria tem caráter determinista (BARROS, 2005; WOODWARD, 2014). Essas categorias, além de serem estruturais, em sua maioria, em alguns casos, reclamam atenção especial e adaptações ambientais para que os indivíduos possam exercer sua cidadania e sua vida profissional. Em outros casos, é necessária a implantação de políticas e o desenvolvimento de uma cultura organizacional inclusiva e livre de discriminações, para que o ambiente favoreça a redução dos efeitos das desigualdades. Muito embora as categorias dessa dimensão sejam sustentadas em elementos essencialistas, as problemáticas em torno delas, na maioria das vezes, têm raiz cultural, social ou cognitiva.

- **Dimensão Social:** engloba categorias de orientação voluntária ou impostas por condições sociais. Essa dimensão, transpassa todas as outras. Diz respeito a construções sociais ao longo da vida do indivíduo por meio da influência da sociedade ou como forma de resposta a ela (CIAMPA, 2005).

- **Dimensão Cognitiva:** inclui categorias que, assim como ressaltaram Rijamampianina e Carmichael (2005), não são perceptíveis, mas causam grande impacto. A dificuldade em definir essa dimensão reside na sua própria origem: o psiquê. Sua natureza subjetiva se manifesta por meio de categorias de difícil (ou impossível) mensuração. Como defende Meyer (2003), são traços de caráter e de comportamento e, nessas condições, são infinitamente subjetivas e expansíveis.

- **Dimensão Organizacional** envolve categorias e elementos que se reportam ao ambiente de trabalho do indivíduo. São categorias móveis e construídas socialmente ao longo do tempo e do espaço do mundo do trabalho e das organizações. Tais categorias são constituídas ao longo do tempo do indivíduo na organização. Algumas são instituídas, outras fazem parte da cultura organizacional. São móveis e, nessa condição, sofrem constantes alterações.

A definição da categoria racial não é representada como categoria biológica, mas uma categoria etno-semântica (MUNANGA, 2003). Dessa forma, comungamos com o pensamento de Oliveira e Sacramento (2010, p. 206) para sustentar a criação da categoria raça:

> [...] a categoria Raça aqui é utilizada no sentido sociológico do termo, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas e não no sentido que lhe é atribuído pelas ciências naturais, particularmente pela biologia genética. [...] o conceito biológico de raça, se diferencia do conceito que é atribuído a esta palavra no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Ainda que as ciências naturais comprovem que a humanidade tem origem única e que, portanto, não existem raças humanas, no âmbito das ciências sociais e humanas, isto é, na interação entre os homens, foi construído um conceito de raça, o qual traz consequências sociais que exigem a tomada de medidas para eliminar os danos causados às populações negras por motivo do significado social negativo, atribuído às suas características fenotípicas.

Embora as categorias diversidade de gênero e diversidade sexual estejam muitas vezes relacionadas, (vide a o grupo LGBTQ+), optamos por representá-las separadamente, por entendermos que são de orientações diferentes. Tal decisão se ampara também na afirmativa de Carrieri, Souza e Aguiar (2014) sobre a sigla LGBTQ+ não ser uniforme, por ser muito ampla. Ensejamos ainda conceder maior fidedignidade possível à representação individual, evitando a homogeneização grupal (CIAMPA, 2002; HALL, 2015).

A diversidade, portanto, não é simples, não é fácil de entender e não é fácil de gerenciar. Aceitar a complexidade de sua existência no âmbito das organizações perpassa a compreensão da diversidade como uma manifestação natural da humanidade que fatalmente ali estará presente. Entender suas dimensões é vital para gerenciar impactos sobre a gestão e para desenvolver uma cultura organizacional de respeito e inclusão.

3.4 PRÁTICAS DE DIVERSIDADE

Para tratarmos de diversidade nas organizações, precisamos, primeiro, assumir que as organizações, de forma geral, são organismos sociais assim como as comunidades e mercados (SCHATZKI, 2005) e que o seu contexto é “composto de um emaranhado de relações e suas transformações” (VERGARA; DAVEL, 2005, p.10). Essas relações passam pelo reconhecimento e respeito da individualidade, necessários à compreensão da diversidade.

A diversificação da força de trabalho é uma questão consolidada na pauta organizacional em todo o mundo, muito embora as organizações ainda adotem uma visão de homogeneidade em relação às pessoas (SARAIVA; IRIGARAY, 2009). A gestão da diversidade é relativamente recente nas organizações brasileiras (ECCEL; FLORES-PEREIRA,

2008) assim como as medidas governamentais para inclusão e combate à discriminação no ambiente de trabalho (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004).

Gestão da diversidade difere de ação afirmativa no sentido de que a primeira é mais abrangente, pois envolve todas as identidades presentes nas organizações. Já a segunda ocorre por meio de coerção para atender demandas externas incontroláveis pelas organizações e que não leva em consideração o contexto organizacional incluindo a produtividade (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004).

A concepção de ação ou política afirmativa nasce da assunção das desigualdades sociais como fato que precisa de intervenção. É um tipo de resposta do Estado às reivindicações das lutas sociais (PIANA, 2009), que procura fomentar a interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais e dinâmicas, que demonstram vontade de conviver. Buscam garantir a coesão social, a vitalidade e a paz da sociedade civil (UNESCO, 2002).

Vendo por outra lente, Alves e Galeão-Silva (2004) enxergam as ações afirmativas como políticas específicas para membros de grupos sociais atingidos pela exclusão social aos quais lhes é negado um tratamento igualitário no acesso a diferentes oportunidades. Seu objetivo é superar os efeitos da discriminação e fomentar a igualdade.

As ações ou políticas afirmativas funcionam como instrumento de apoio para a redução dos efeitos das desigualdades e inclusão nas mais diversas áreas. Caregnato e Oliven (2017) explicam que ação afirmativa se refere a políticas públicas que visam aumentar a criação, por um período transitório, de incentivos que busquem equilibrar oportunidades e conceder chances a pessoas de segmentos sociais discriminados de ascenderem socialmente. São voltadas para organizações públicas e privadas no âmbito da saúde, educação, cultura, trabalho e outros.

Pelos conceitos adotados pelos autores, verificamos que o fundamento das ações afirmativas é busca da igualdade. É a transformação desse princípio em ações concretas que imprimem alguma forma de compensação aos que sofrem os efeitos das desigualdades. Para que essa compensação ocorra, o Estado precisa empreender ações a partir de marcadores sociais como raça e analfabetismo. As políticas afirmativas tornam a dimensão da igualdade um dos aspectos relevantes para a política pública (VIERA, 2015), muito embora enfoquem os efeitos da desigualdade e não as causas. Por isso que seu alcance é compensatório e não de extinção das desigualdades.

Segundo Pereira e Hanashiro (2009, p. 680) “as ações afirmativas e oportunidades iguais de trabalho constituem mecanismos de promoção da diversidade nos Estados Unidos há quase quatro décadas e vêm promovendo uma força de trabalho mais diversificada”. Foi a partir

de ações afirmativas americanas que surgiu o que mais tarde foi denominado por Thomas (1990) como gestão da diversidade.

Na década de 1960, através da legislação, o governo americano coibiu práticas discriminatórias por parte das empresas (ECCEL; FLORES-PEREIRA, 2008). O *Affirmative Action* foi promulgado como resposta à discriminação racial observada nas empresas e instituições de ensino. As empresas que mantinham contratos com o governo ou que recebiam algum tipo de recurso federal deviam avaliar e balancear a composição de seu quadro de funcionários em face da diversidade existente no mercado de trabalho, em especial mulheres, hispânicos, asiáticos e índios.

No Brasil, segundo a narrativa de Eccel e Flores-Pereira (2008), a trajetória da diversidade no mundo do trabalho seguiu um percurso diferente. O empresariado local teve seu primeiro contato com o tema através das políticas de gestão oriundas de matrizes de multinacionais que atuam no país. Segundo as autoras, as leis nacionais não oferecem o mesmo respaldo à diversidade como ocorre em outras nações. São recentes e abrangem poucos grupos, como é o caso das PCD (BRASIL, 1989; 1999) e negros (BRASIL, 2014). As ações afirmativas têm impacto sobre a atenção dispensada à diversidade tanto em organizações públicas como privadas. As organizações se vêm obrigadas a inserir um percentual de pessoas para atender às cotas, sob pena de punição dos órgãos reguladores.

As leis que estabelecem cotas são, talvez, as mais conhecidas formas de políticas afirmativas. Cota, segundo Paiva (2015), é uma das políticas de ação afirmativa pensada, ao lado de outros tipos de políticas para diferentes beneficiários. Embora as políticas afirmativas contribuam para atenuar os efeitos das desigualdades de oportunidades, elas também têm estimulado a discussão sobre questões referentes à equidade, reconhecimento e justiça (CAREGNATO; OLIVEN, 2017). O intenso debate que se estabeleceu nos últimos anos em torno das cotas no ensino superior nos conduz à "reflexão sobre a ideia de ação afirmativa e a controvérsia que envolve tais políticas, que vão necessariamente interferir nas estruturas da organização social existente" (PAIVA, 2015, p. 128).

De forma similar, as cotas definidas para as organizações empresariais e governamentais (BRASIL, 1989, 1999, 2014) interferem nas suas estruturas, gestão e, mais especificamente, na gestão de pessoas. O debate acerca das cotas nas organizações centra-se principalmente na coerção estatal para o cumprimento de um mecanismo que, na prática, não garante o respeito às minorias beneficiadas e o pleno aproveitamento das suas capacidades. O sistema de cotas, por si só, é uma assunção de que não existem oportunidades iguais para todos.

Ao discutir o caso da inserção das PCD, Heinski e Bignetti (2002) destacam que a legislação não se preocupou com as regras do mercado e fez prevalecer a falsa concepção de que as PCD seriam automaticamente inseridas no mercado de trabalho, desconsiderando fatores inerentes à concepção social e individual sobre o tema. A inclusão de fato passa por uma série de aspectos internos e externos de cada organização, que podem abrir o caminho para uma inclusão que ultrapasse a obrigatoriedade e repouse no reconhecimento das potencialidades do trabalhador.

Com as ações afirmativas implementadas pelo governo americano, na década de 1960, surge a concepção embrionária de diferença nas organizações, levando o foco à promoção da igualdade de oportunidades. Essa visão perdurou até o fim dos anos 1980.

No início da década 1990 surge a abordagem da gestão da diversidade que apregoa o gerenciamento de grupos para obtenção de vantagem competitiva e aumento da produtividade. Segundo Zanoni *et al.* (2010), a noção de diversidade revolucionou a compreensão das diferenças nas organizações, uma vez que foi retratada, pela primeira vez como ativo estratégico que, se bem gerido, poderia trazer vantagem competitiva. Diversidade passou a ser, então, o novo paradigma empresarial para as diferenças.

Nesse olhar, as empresas que gerenciassem adequadamente a diversidade atrairiam e reteriam trabalhadores qualificados em um mercado de trabalho cada vez mais diversificado. Seria uma forma de combinar a mão de obra e clientes diversificados, melhorar a aprendizagem organizacional e a criatividade (ZANONI *et al.,* 2010). Tal compreensão abriu caminho para incluir, ao lado de gênero e raça/etnia, uma variedade mais ampla de identidades que poderiam contribuir para o desempenho organizacional, como: idade, orientação sexual, deficiência, obesidade, personalidade, atitudes e orientação de valor. “Diversidade serviu como um conceito guarda-chuva sob o qual qualquer característica do indivíduo poderia ser subsumida, diminuindo o risco de conflitos entre grupos de maioria e minoria” (ZANONI et *al.,* 2010, p.12). A lógica dos negócios passou a ser o cerne da diversidade e tem sido usada com popularidade até hoje pelas organizações nos Estados Unidos e em outros países.

O raciocínio empresarial foi bastante compartilhado pela pesquisa acadêmica sobre diversidade, que se concentrou na compreensão dos efeitos da diversidade nos processos e resultados dos grupos e das organizações (COX; LOBEL; McLEOD, 1991; JEHN; NORTHCRAFT; NEALE, 1999). Cox e Blake (1991), por exemplo, estudaram como as organizações podem estabelecer programas que lhes permitirão gerenciar a força de trabalho diversificada para torná-la mais eficaz e consequentemente mais produtiva.

No geral, os trabalhos com viés instrumental da diversidade consideram as organizações como capazes de implementar estruturas, processos e políticas para alavancar o *business case* da diversidade (TRITTIN; SCHOENEBORN, 2017). Esse viés da diversidade como fonte de vantagem competitiva ainda é compartilhado por diversos autores nacionais, conforme afirma Conceição (2013).

Como uma forma de reação, os estudos críticos de diversidade emergiram na busca pela reapropriação do foco para a igualdade de oportunidades e justiça social, que foi desviado pela visão instrumental da gestão da diversidade (ZANONI *et at.*, 2010). Os estudos críticos, segundo Trittin e Schoeneborn (2017), têm caráter contestador da gestão da diversidade.

Zanoni *et al*. (2010) elencam três pontos da gestão da diversidade, criticados pelos estudiosos que seguem essa corrente: primeiro, apontaram problemas decorrentes da ontologia positivista de identidade subjacente nos estudos de gestão da diversidade. As identidades são conceituadas como categorias fixas, claras, facilmente mensuráveis e prontas para serem operacionalizadas como variável independente para explicar um fenômeno específico. Essa abordagem naturaliza a diversidade e desconsidera a sua natureza socialmente construída. Reduz os indivíduos a representantes de grupos sociais como uma identidade verdadeira. Além disso, os estudiosos argumentam que as comparações não são feitas entre grupos, mas na verdade os grupos de minoria são analisados tomando-se como referência os grupos considerados maioria. Relembramos que a percepção de maioria ou minoria é um posicionamento socialmente e economicamente construído ao longo da história.

O segundo ponto criticado diz respeito à utilização das abordagens psicológicas e sua tendência a minimizar o papel dos contextos organizacionais e sociais na definição do significado de diversidade. Embora alguns estudos tenham analisado a diversidade relacionando-a a elementos contextuais específicos, como conflito (JEHN; NORTHCRAFT; NEALE, 1999) e perspectiva de diversidade (ELY; THOMAS, 2001), sempre partem do pressuposto de que as identidades são pré-definidas e o foco é sempre em um identidade mestra, negligenciando o papel do contexto na formação do significado das próprias identidades (ZANONI *et at.*, 2010).

Neste sentido, Joshi e Roh (2009) ressaltam que considerações contextuais frequentemente não são capturadas, tais como: porque a diversidade se manifesta em resultados específicos; quando, onde e como a dinâmica da diversidade desdobra-se nos locais de trabalho. Além disso, segundo os autores, quando há considerações contextuais, os pesquisadores tendem a encaixar achados em tradições teóricas prevalecentes.

O terceiro e último ponto de crítica, segundo Zanoni *et al.* (2010), está relacionado à inadequada oralização do poder. A psicologia social leva a uma planificação da desigualdade de poder baseada na identidade, exclusivamente como resultado de atos discriminatórios individuais desvinculados do contexto.

A viés funcionalista da gestão da diversidade recebe muitas críticas, principalmente por encarar a diversidade como objeto possível de ser gerido e tentar neutralizar as diferenças, transformando-as em recursos organizacionais. Além disso, a gestão da diversidade diminui o caráter do assunto e imprime uma ideologia tecnocrática (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004). Critica-se, também, a discriminação e as desvantagens por trás de uma gestão baseada em grupos (TATLI, 2011).

A gestão da diversidade rompe com a unidimensionalidade das ações afirmativas, tornando controlável o que antes era incontrolável. Ela surge, na realidade, para controlar uma variável externa representada pelas políticas afirmativas (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004). Isso ocorre porque o modo de gerir uma organização está diretamente ligado ao que a sociedade exige dela (KUNSCH, 1992). Na realidade, para que se sustente, a gestão da diversidade pressupõe a existência da discriminação e se contrapõe ao discurso democrático de igualdade entre todos, adicionam Alves e Galeão-Silva (2004).

A literatura crítica sobre diversidade tem-se concentrado particularmente na desconstrução e des-essencialização da noção de diversidade, para demonstrar como as categorias e identidades não devem ser vistas como estáticas e fixas, mas socialmente construídas e sob constante redefinição (HOLCK; MUHR; VILLESÈCHE, 2016).

Adotando o mesmo posicionamento crítico, Holck, Muhr e Villesèche (2016) corroboram que a gestão da diversidade tenta habilitar os grupos minoritários para obter resultados organizacionais. Trata a diversidade como objeto a ser gerenciado, criando dois grupos: quem gerencia a diversidade e os diversos. Ademais, o discurso próprio sobre gestão da diversidade equipa os gerentes com uma grande autoridade na criação de sua versão de diversidade e como eles situam em uma lógica produtiva.

As perspectivas sobre a diversidade no contexto da gestão se alteraram nos últimos 40 anos, tanto nas organizações, como nas abordagens acadêmicas. No Quadro 15 sintetizamos esse percurso e alterações de enfoques que cada abordagem trouxe para os estudos da diversidade no contexto organizacional.

Quadro 15 - Abordagens da diversidade na literatura sobre gestão organizacional

Período	Abordagem	Enfoque	Representantes teóricos
Década de 1980	Diversidade e diferença	Igualdade de oportunidades	Não identificados
A partir de 1990	Gestão da diversidade	Gerenciamento de grupos para obtenção de vantagem competitiva e aumento da produtividade. Instrumentalização da diversidade	Thomas (1990) Cox; Lobel; Mcleod (1991) Cox e Blake (1991)
A partir de 1998	Estudos Críticos	Reapropriação da igualdade de oportunidades e justiça social.	Tatli (2011) Josen *et al.* (2013) Trittin e Schoeneborn (2017) Tatli e O¨Zbilgin (2012) Alves-Galeão Silva (2004)

Fonte: elaborado pela autora

Dentro dos estudos críticos, Trittin e Schoeneborn (2017) destacam os críticos radicais que negam a capacidade de gestão da diversidade em ambientes organizacionais (SWAN, 2009) e os críticos construtivos que conciliam, até certo ponto, as duas correntes (JOSEN *et al.*, 2013; TATLI; O¨ZBILGIN, 2012)

Para Tatli (2011) esta polarização é, até certo ponto, o resultado de uma suposição compartilhada em que a gestão da diversidade representa uma mudança de uma abordagem baseada em regulamentação para o tratamento voluntário da igualdade de questões de diversidade.

Alguns estudiosos que assumem um viés crítico radical contestam a lógica de negócios da gestão da diversidade e do pressuposto subjacente de que a diversidade humana é administrável (ZANONI *et al*., 2010). As organizações são entendidas como sistemas políticos que reproduzem a injustiça social que silencia as minorias. Na mesma linha de pensamento, os estudiosos enfatizam que o termo gestão da diversidade retoricamente obscurece a injustiça das configurações organizacionais, pois desconsidera condições contextuais de poder, privilégio, desigualdade e desvantagem. Adicionalmente, defendem que classificar as pessoas por critérios sócio demográficos produz exclusão, é fonte de dominação e alienação, pois reforça a separação entre indivíduos (TRITTIN; SCHOENEBORN, 2017).

Segundo Trittin e Schoeneborn (2017), os estudiosos que se afastaram do viés crítico radical e seguem um crítico construtivo defendem que as empresas devem instituir programas de gestão da diversidade que promovam a inclusão e a representação social dos indivíduos dentro da organização, com o objetivo de combater a desigualdade (GOTSIS; KORETZI, 2013).

A argumentação encontrada nos estudos que seguem o viés da crítica construtiva (JOSEN *et al.*, 2013; TATLI; O¨ZBILGIN, 2012) é que a pesquisa e a prática de gestão da

diversidade devem se afastar de um limite predefinido e estático de categorias de diversidade e defendem a aplicação de uma abordagem interseccional da gestão da diversidade. Trata-se de uma abordagem fluída da diversidade.

Dessa forma, as categorias se cruzam e são continuamente (re)negociadas em ação. Essa interseção entre as categorias de diversidade reclama criação de abordagens dinâmicas e relacionais a uma gestão da diversidade sensível à interação da desigualdade em contextos organizacionais e sociedade em geral (TRITTIN; SCHOENEBORN (2017).

Além disso, defendem a valorização da experiência dos membros da organização, já que situações a que estes são submetidos podem ser resultados de práticas particulares de gestão da diversidade (TRITTIN; SCHOENEBORN (2017).

Tatli (2011) critica a tendência institucionalizada da literatura que explora a gestão da diversidade com foco em um único nível e a examina como o fenômeno multicamadas, constituído pelos discursos, prática de diversidade e praticantes de diversidade.

Os discursos conferem legitimidade às práticas de diversidade organizacional e constituem um importante recurso estratégico a que os praticantes da diversidade recorrem para justificar a prática da diversidade. As práticas de diversidade envolvem o escopo, a estrutura, a dinâmica institucionalizada e a natureza das práticas constituídas por meio dos discursos dos praticantes de diversidade. Os praticantes de diversidade são todos aqueles que estão em cargos de gestão da diversidade. Podem ser incluídos ainda aqueles desenvolvem ações voltadas à diversidade (TATLI, 2011).

Embora os campos sejam constituídos através de discursos e práticas, são os agentes individuais que encenam o discurso e a prática, já que estamos nos reportando a espaços socialmente constituídos (TATLI, 2011). Sendo assim, Tatli (2011) reafirma, que para compreendermos o campo de estudo, é necessária uma dupla investigação: das estruturas (discursos e práticas) e dos agentes individuais que promulgam, reproduzem e subscrevem a estrutura "[...] é essencial investigar a dinâmica institucionalizada" (TATLI, 2011, p. 245).

As práticas de diversidade são construções sociais (SCHATZKI, 2005, 2017) e situam-se no espaço. Não espaço no sentido literal, mas no sentido de contexto. O espaço é um conjunto de fenômenos que circunda uma ação e exerce influência sobre ela. Qualquer prática é um conjunto de ações espaciais-temporais organizadas e abertas. O conjunto de ações que compõem uma prática é organizado por três fenômenos: classificação de como fazer coisas, regras e estrutura (SCHATZKI, 2005).

As práticas sociais são modos mais ou menos estabilizados de produção da atividade humana organizada (BATISTA JÚNIOR; SATO; MELO, 2018). As organizações e

as pessoas são princípios organizadores dessas práticas (SCHATZKI 2017). Na verdade, Schatzki (2017) assume que as pessoas são em todo o *plenum* das práticas. Práticas e pessoas são mutuamente dependentes (SCHATZKI 2017) e como exemplo ele cita as práticas de gestão (SCHATZKI, 2005).

Dessa forma, entendemos que, independentemente de institucionalizadas ou cotidianas, as práticas de diversidade são construções sociais que necessitam das pessoas para serem desenvolvidas, ou seja, precisam considerar o indivíduo e suas relações como cerne de suas ações. Ademais, ambas as práticas incidem na realidade social experimentada pelos sujeitos no seu cotidiano na organização. As práticas de diversidade são, portanto, práticas sociais que devem abranger a cultura organizacional. As práticas de diversidade são construídas rotineiramente e não como mero reflexo da interação cotidiana.

O cotidiano, segundo Pais (2003), é uma perspectiva que nos permite ver a sociedade ao nível dos indivíduos, isto é, os elementos do meio social relevantes para os indivíduos: normas, regras, representações sociais, condutas, comportamentos, entre outros. Além disso, o cotidiano sempre reclama um complemento circunstancial. Assim, o indivíduo no seu cotidiano nas organizações considerará elementos organizacionais que lhe parecem relevantes para sua construção social. Poderão ser elementos institucionalizados ou culturais.

O contexto é um complemento circunstancial que revela diversos elementos como discursos, condutas e ideias. A força do contexto revela-se na sua relação indissociável com as atividades do dia-dia, das práticas e das condutas do indivíduo. Para Pais (2003, p. 122) "[...] cada indivíduo sabe dos contextos em que se move, dos elementos do meio social relevantes para sua existência".

As normas são elementos associados aos contextos dos indivíduos. Por normas, entendemos as diversas prescrições sobre as maneiras de agir, formalizadas ou não. Uma norma não se reconhece apenas pelo seu uso habitual, mas por se tornar quase obrigatória, ou seja, além da frequência, a vertente imperativa ou o que se deve fazer caracteriza a norma cotidiana. São normas de conduta não estipulativas, mas descritivas, que se apresentam aos indivíduos através de aparelhos descritivos (PAIS, 2003). As organizações são aparelhos descritivos das normas de conduta dos indivíduos. Segundo Pais (2003), em alguns casos, as normas são difusas e configuram-se como um sistema complexo composto por elementos que se compensam, se corrigem ou se anulam, permitindo, assim, compromissos, escapatórias ou aceitações irônicas. As normas no contexto das organizações encontram-se na cultura organizacional.

As condutas são os comportamentos dos indivíduos articulados com as normas (de conduta). Encontramos diversas formas de conduta que vão de submissa passiva, passam pela conduta resistente ou transgressora e chega ao sistema prescritivo. As condutas são apreciadas tendo as normas como referência e, dessa forma, algumas condutas podem estar em maior ou menor grau de conformidade (PAIS, 2003).

As condutas aparecem associadas a códigos compartilhados. O problema, segundo Pais (2003), é como decifrar, analiticamente, esses códigos, pois são convencionais e secretos ao mesmo tempo. São convencionais para determinados grupos que partilham esses códigos e são secretos porque não são entendíveis por outros grupos. Assim, se tornaria difícil entender condutas que não compartilhamos. Porém, o próprio autor nos norteia que as condutas são culturas interiorizadas que são expostas através dos mais diversificados processos de socialização. Pais (2003, p. 126) explica que "é também na vida cotidiana que os indivíduos, através das suas condutas comportamentais, se conformam ou não às representações sociais, gerindo ou rejeitando, alimentando, no dia a dia, a sua vigência". Então, as condutas dos indivíduos nas organizações são balizadas por normas da cultura organizacional. Nessas normas encontram-se aquelas relacionadas à diversidade.

Na esteira do pensamento de Pais (2003), entendemos que os indivíduos evidenciarão por meio de sua socialização e de suas condutas, como reagem às práticas de gestão da diversidade e à própria diversidade. Poderão aceitar, rejeitar ou se manter indiferentes. Poderão se identificar com grupos, temporariamente ou não. Isso se revelará por meio de sua conduta. As práticas de gestão da diversidade funcionam como um canal que pode favorecer o processo de identificação do sujeito com as diversidades à medida que promove a socialização interna.

4 O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO COM A DIVERSIDADE

O conceito de identidade tem sido submetido a diferentes enfoques, porém com o entendimento de que existe um diálogo entre o indivíduo e o outro. Nesse diálogo, a identidade ou as muitas identidades do indivíduo se constroem, se destroem e se reconstroem originando o processo de identificação. Tal processo se configura necessário ao entendimento da própria diversidade.

4.1 O *EU*, O OUTRO E A IDENTIDADE CULTURAL

A identidade tem sido alvo de muitas discussões e pouca uniformidade. Para o senso comum é entendida como a característica ou a circunstância que concede unicidade a uma pessoa, além de ter caráter imutável. Na visão de Ciampa (1989), a pesquisa sobre identidade nasce quando buscamos responder à seguinte pergunta: "Quem sou eu?". Uma questão aparentemente fácil de responder, mas, na verdade, muito complexa.

Mesmo sendo extensamente debatida na sociologia, na antropologia e na psicologia social, não há um consenso sobre os limites simbólicos da identidade humana, se é que existem. Vecchi (2005) admite que identidade é, pela própria natureza, intangível e ambígua. Hall (2015) corrobora Vecchi (2005) ao admitir que as tendências sobre o assunto, além de demasiadamente ambíguas, são recentes, assim como muitos outros fenômenos sociais. O conceito de identidade é, na visão de Hall (2015), complexo, insuficientemente desenvolvido e pouco compreendido pelas ciências sociais contemporâneas. Sendo, portanto, impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e as proposições teóricas. Contudo, é um conceito necessário e, mesmo operando sob rasura, não pode ser pensado de forma antiga (HALL, 2014).

O que falta, segundo Sluss e Ashforth (2007), é o foco específico no modo como a definição de si mesmo pode ser influenciada por relacionamentos interpessoais e por consequentes interações nos três níveis de identidade: individual (ou pessoal), interpessoal e coletiva (grupo social).

O nível individual se concentra em si mesmo como ser único e a autoestima deriva de comparações interpessoais de traços físicos, de habilidades, de objetos, de desempenho e afins. Sluss e Ashforth (2007) afirmam que a motivação básica é o interesse próprio e o indivíduo é essencialmente independente e autônomo. Todavia, neste nível, há o que Ciampa (2002) denomina de identidade estática, constituída por traços estáticos que definem o ser, e o

nome pode ser um exemplo. Assim, o indivíduo parece isolado com sua identidade imediata, sendo a identidade um predicado, ou seja, o que ele é.

No nível interpessoal, o foco está nas relações ligadas ao papel da pessoa (relações de papéis), tais como chefia-subordinado e pares no ambiente de trabalho. Nesse nível, os indivíduos são interdependentes, valorizam a natureza da interação e o potencial da conexão pessoal. A motivação básica é o bem-estar do par e a autoestima deriva do cumprimento das obrigações de relação de papel (SLUSS; ASHFORTH, 2007). Aqui, o sujeito é marcado por suas atividades, ele se distingue pelo que faz e por suas relações. Ainda nesse nível, o sujeito deixa de ser predicado e passa ser verbo (CIAMPA, 2002), ou seja, o fazer da vida cotidiana responde à questão do ser – e os indivíduos o fazem pela natureza das atividades a que se dedicam (GIDDENS, 2002).

O nível coletivo está fundamentado na teoria da identidade social (TAJFEL, 1982). Nesse nível, o foco está em si mesmo como um protótipo de um grupo, como uma organização ou uma categoria social. A autoestima deriva de comparações intergrupais e a motivação básica é o bem-estar do coletivo, valorizando as normas comuns de destino, coesão e grupo (SLUSS; ASHFORTH, 2007). Quanto a esse nível, Ciampa (2002) esclarece que o indivíduo existe independentemente de seus predicados e de seus verbos, ou seja, seus traços pessoais e suas atividades. Já o grupo, por sua vez, exerce poder sobre o indivíduo, mantendo e reproduzindo sua identidade, independentemente de sua vontade.

Em suma, nos três níveis, o indivíduo apresenta visão de mundo, incluindo valores, metas e normas, mas, mantém o senso de si (SLUSS; ASHFORTH, 2007). Isso ocorre por que, segundo Giddens (2002), o *eu* não é uma entidade passiva, determinada por influências externas. No entanto, existe um diálogo entre o *eu* e o ambiente que promove uma influência mútua.

Nesse sentido, Giddens (2002) defende que o ser humano primeiro desenvolve a autoidentidade como mecanismo reflexivo organizado em meio à multiplicidade de opções e de possibilidades que a modernidade lhe oferta. Dessa maneira, revisa constantemente sua biografia, mas mantém a coerência de suas narrativas.

A identidade do *eu* não é um traço distintivo ou um mero conjunto de traços ou ações do indivíduo, todavia, pressupõe a existência de uma consciência reflexiva. Criada e sustentada rotineiramente nas atividades reflexivas do ser humano, "A identidade ainda supõe a continuidade no tempo e no espaço: mas a auto-identidade é essa continuidade reflexivamente interpretada pelo agente" (GIDDENS, 2002, p. 54). Entretanto, o ser humano não pode ser

apenas um ser reflexivo, posto que, para ser pessoa, precisa ser capaz de usar o *eu* em contextos diferentes, mantendo uma continuidade biográfica para si e para os outros.

A existência do indivíduo diz respeito à existência de outras pessoas. O indivíduo não é um ser que, de repente, encontra outros; ele descobre o outro de modo cognitivo-emocional como fator chave no desenvolvimento da autoconsciência. Logo, a importância do outro reside não no processo pelo qual o indivíduo transfere suas próprias experiências, mas em como ele aprende com as características das outras pessoas (GIDDENS, 2002).

Por fim, Giddens (2002) ressalta que o mundo social não é um enfrentamento do sujeito com o outro, mas um mundo onde cada pessoa é responsável pela construção de interações sociais possíveis. Assim, a ordem da vida diária não deriva de qualquer intervenção externa, visto que é produto de uma realização contínua por parte de diferentes atores. Trata-se de uma história, em que todos são autores e personagens ao mesmo tempo (CIAMPA, 1989).

Embora existam muitas teorias, oriundas de diferentes áreas, para essa articulação, elas convergem na crítica à identidade integral, originária e unificada, e no princípio da construção social da identidade. Concepções que corroboramos e que Ciampa (2005) advoga, defendendo que as identidades são respostas à sociedade e cada resposta difere uma da outra.

Sobre esse diálogo mútuo, ressaltamos dois aspectos: 1) a identidade pessoal é interpelada pelo ambiente, quanto interfere na construção do meio social; e 2) as respostas fornecidas a cada evento diário da vida são divergentes entre si. Portanto, é importante destacar que os dois aspectos são importantes para a compreensão da perspectiva de identidade que adotamos.

A identidade é muitas vezes definida pelas similaridades que os indivíduos compartilham, seja ela involuntária, como no caso da identidade essencialista (WOODWARD, 2014), seja ela voluntária, como a identidade social (TAJFEL, 1982). Em ambas as formas de conceber a identidade a igualdade é o elemento associativo de um indivíduo a um grupo o que, consequentemente, sobrepõe o grupo ao indivíduo, isto é, a identidade de grupo se sobrepõe à identidade individual.

Hall (2015) discorda e advoga a favor da identidade cultural do sujeito, ou seja, a afiliação de pessoas a grupos distintos de sua significação cultural. Isso implica admissão de que um indivíduo pode não manifestar a identidade de um determinado grupo ao qual foi associado devido ao compartilhamento de características, porém, pode se identificar com grupos cujas características sejam opostas às determinações sociais. Indo além, Ciampa (2002) alerta para o conflito entre a voz do grupo que fala pelo/através do indivíduo e a voz do próprio indivíduo, gerando um ódio do indivíduo para com o grupo que o estigmatiza e o consigna.

Exemplifica tal situação, a homogeneização das PCD em um único grupo, quando na verdade, no grupo de PCD estão incluídos os mais diversos tipos e graus de deficiência (inclusive as múltiplas). O grupo LGBTQ+ também tem sido submetido a um tratamento uniforme. Carrieri, Souza e Aguiar (2014) alertam, porém, que os membros do movimento LGBTQ+, apesar de estarem representados em uma única sigla, não constituem um grupo homogêneo, por existirem particularidades entre e dentro das identidades lésbicas, *gays*, bissexuais e transgêneros. Por isso, muitos transexuais, travestis e lésbicas não se sentem ouvidos ou incluídos no movimento.

Sobre outros grupos submetidos ao olhar uniforme, Hall (2015) defende que a cor da pele não é suficiente para que uma pessoa se sinta representada por movimentos étnicos negros, assim como a nacionalidade pode não ter relação com o lugar de nascimento. Tais exemplos deixam claro que uma identidade determinista veicula automaticamente um indivíduo a um grupo com que nem sempre ele comunga. Essa visão corrobora a assertiva de Ciampa (2002) sobre os componentes de um grupo não se identificarem como seus membros ou não se reconhecerem reciprocamente.

Por outro lado, os indivíduos podem se associar voluntariamente a grupos nos quais se sintam representados, e dessa forma, esses sujeitos produzem a sua identidade social. Essa concepção de identidade, por meio de diferentes correntes teóricas, sustenta que os indivíduos tendem a se associarem a pessoas com quem compartilham afinidades e a se classificarem como pertencentes a grupos que facilitam a identidade positiva do *eu* (VIRICK; GREER, 2012). Nessa concepção, portanto, o sujeito busca associação voluntária a categorias por meio das similaridades. Conforme afirma Pais (2003), as representações sociais comungam afinidades em uma mesma representação.

Ocorre que, assim como nas categorias de caráter essencialista, nas representações de identidade social, o foco está na padronização e na coesão coletiva (SLUSS; ASHFORTH, 2007). Embora essa identidade coletiva seja fundamental para a construção social da cidadania moderna, na perspectiva da identidade social, assim como na identidade essencialista, temos a identidade de grupo como protagonista se sobrepondo à identidade individual (PAIVA, 2015). De uma forma ou de outra, para Ciampa (2002), os grupos sociais lutam pela afirmação de suas identidades coletivas no esforço de controlar as ações de vida de seus membros, enquanto os indivíduos buscam transformação e reconhecimento de suas identidades pessoais.

Hall (2014, 2015) repensa a identidade individual no interior do grupo e avança ao reposicionar o indivíduo como detentor de suas escolhas e pela quebra do paradigma da igualdade na relação de identidade. Somos folhas de um mesmo livro em que cada folha, lida

isoladamente, não oferece uma leitura congruente, representando universos simbólicos, institucionais e sociais (PAIS, 2003). Daí emerge, portanto, a identidade cultural apoiada na diferença que, segundo a UNESCO (2002), deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

A diversidade cultural pressupõe pessoas com identidades diferentes interagindo num mesmo ambiente social, e pode ser estudada sob diferentes perspectivas: da sociedade, da organização, do grupo ou do indivíduo. Hall (2015) opta por entendê-la a partir da identidade do indivíduo.

O conceito de identidade adotado por Hall (2014) é estratégico e posicional. Não assinala um núcleo estável do *eu* que segue uma trajetória linear em todas as vicissitudes da história. Não admite o *eu* que permanece sempre o mesmo, idêntico a si mesmo ao longo do tempo, tampouco se refere ao *eu* coletivo que se esconde em imposições grupais. Na sua visão, a identidade não diz respeito a um *eu* coletivo que se sobrepõe às diferenças como uma unidade estável e imutável.

As identidades, na visão de Hall (2014), têm necessidade daquilo que lhes falta e, portanto, são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica a assunção que o próprio autor faz, pois:

> É apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com, precisamente, aquilo que falta. Com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado "positivo" de qualquer termo – e, assim, da sua "identidade" – pode ser construído (HALL, 2014, p. 110).

Para Hall (2014), a identidade é construída por meio de relações com as diferenças que complementam o indivíduo, relações essas constituídas no meio social. Na sua perspectiva, a identidade é um sentimento de pertencimento a culturas (HALL, 2015).

A identidade como noção de pertencimento, segundo Bauman (2005), tem origem na Europa como compreensão da relação do indivíduo com seu lugar de origem. Assim, a primeira concepção de identidade como pertencimento tem analogia com a nacionalidade. É justamente dessa categoria que Hall (2015) parte para explicar seu conceito de identificação ao mesmo tempo que assume que se trata de um conceito expansível.

A partir do entendimento de identidade como sentimento de pertencimento, fica claro que a identidade não necessita de similaridade para se manifestar; pelo contrário, segundo Hall (2015), ela se constrói na diferença. Além disso, um sujeito é detentor de múltiplas identidades paralelas que se manifestam de acordo com o modo como essas identidades são interpeladas (HALL, 2015). As identidades, na perspectiva de Hall (2014), nunca são

unificadas; ao contrário, são cada vez mais fragmentadas e fraturadas; e nunca são singulares, mas multiplamente construídas por meio de discursos, práticas e posições.

Essas identidades, segundo Hall (2014), mantêm correspondência com o passado histórico e o utilizam, juntamente com a linguagem e a cultura, para produzir quem nós podemos vir a ser. Tem correspondência não com o que somos ou de onde viemos, mas em quem podemos nos tornar, como temos sido representados e como essa representação nos afeta.

Assim, Hall (2014) explica que as identidades são construídas em espaços e contextos específicos, no interior de formações e de práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Hall (2015) é incisivo em afirmar que a globalização e a expansão cultural por ela provocada é irregular ou não expandida igualitariamente entre as nações e há uma sobreposição do que o autor chama de nações mais fortes (ocidentais e Japão) sobre as mais fracas (HALL, 1997, 2006, 2015) numa tentativa de tornar o mundo um espaço cultural uniforme e homogêneo. Hall (1997) enfatiza que essa tentativa de uniformização traz consequências negativas, já que a cultura necessita da diferença para prosperar.

Para o autor, a globalização é um advento que tem grande impacto sobre a descentralização do sujeito e a fragmentação da identidade da modernidade tardia. Os deslocamentos, o acesso à informação e o estreitamento de relações são apenas alguns dos fatores que exercem influência. Hall (2015) pontua que a globalização é marcada pelo espaço, tempo e lugar – sendo estes os principais elementos da identidade. “Todas as identidades são marcadas por tempo e espaço simbólicos” (HALL, 2015, p. 41).

Embora a globalização fragmente principalmente a identidade nacional, essa identidade permanece forte. Não significa que ela seja enfraquecida por ser atravessada por outras culturas. Na realidade, a identidade nacional é forte no sentido de pertencimento, porém, não é imutável. À medida que as culturas se tornam mais expostas a influências externas, é difícil permanecer intacta ou evitar uma infiltração cultural (HALL, 2015).

Avançando mais, Hall (2014, 2015) defende a constante mudança e a transformação das identidades a partir da interação com o outro (CIAMPA, 2005, GIDDENS, 2002, HALL, 2015), embora a identidade de uma pessoa não se encontre no comportamento nem nas reações dos outros, por mais importantes que sejam. A identidade está na capacidade de manter em andamento uma narrativa particular (GIDDENS, 2002) e isso implica a articulação entre diferenças e igualdades (CIAMPA, 2005). E essa articulação ancora o pertencimento do sujeito em diferentes grupos, por meio de diferentes identidades, como podemos ver na perspectiva de Hall.

4.2 DESCENTRALIZAÇÃO DO SUJEITO E MÚLTIPLAS IDENTIDADES NA PERSPECTIVA DE STUART HALL

Para entendermos as proposições de Stuart Hall acerca da descentralização e das múltiplas identidades do sujeito, partimos do conceito de identidade com sensação de pertencimento a uma cultura (HALL, 2015). Como já afirmamos, a visão de identidade individual única passou por mudanças significativas e hoje já não se concebe esse sujeito inabalável detentor de uma identidade imutável. Assim, esboçamos as concepções de Hall (2014, 2015) dialogando com outros teóricos.

As concepções de identidade, que durante muito tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir o entendimento de múltiplas identidades, que fragmentam o indivíduo antes visto como unificado. As identidades modernas estão sendo descentradas, ou seja, deslocadas ou fragmentadas (HALL, 2014), resultando em identidades abertas, sem fronteiras, contraditórias, inacabadas. Desse modo, padrões que eram considerados sólidos e caracterizavam identidades de classe, gênero, sexualidade, etnia, nacionalidade e raça, passam por redefinições constantes. Essas condições resultam no que Hall (2015) denomina de crise de identidade como parte de um processo mais amplo de mudança.

Para Hall (2015), as transformações ocorrem primeiramente na dimensão individual, abalando a ideia de sujeito integrado e provocando uma perda de sentido de si, que o autor denomina de deslocamento ou descentralização do sujeito. Na realidade, é um duplo deslocamento – descentralização do indivíduo do seu lugar nos mundos social e cultural, e em si mesmo.

Os processos de mudança são tão abrangentes e fundamentais que Hall (2015) nos convida a refletir se estamos realmente mudando ou se não é a própria modernidade que está sendo transformada, pois

> Naquilo que é descrito, algumas vezes, como nosso mundo pós-moderno, nós também, "pós" relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade – algo que, desde o iluminismo, se supõe definir o próprio núcleo ou essência de nosso ser e fundamentar nossa existência como sujeitos humanos. (HALL, 2015, p. 10).

O sociólogo identifica três concepções muito diferentes de identidade que refletem variações no tempo, a saber:

Quadro 16 - Concepções de identidade do sujeito de Hall (2015)

Sujeito do Iluminismo	Sujeito Sociológico	Sujeito Pós-moderno
Baseado numa concepção de pessoa como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior que emergia pela primeira vez quando nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecesse essencialmente o mesmo ao longo da sua existência como indivíduo. É uma concepção individualista do sujeito e da identidade dele que se encontrava apoiada em tradições e em estruturas estáveis divinamente estabelecidas e não sujeitas às mudanças.	Refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele e mediam valores símbolos e culturais do mundo onde ele habita. A identidade é formada na interação entre o *eu* e a *sociedade*. O sujeito ainda tem núcleo central ou essência interior que é o *eu real*, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que o mundo oferece. A identidade preenche o espaço entre o interior e o exterior.	Resultante da efemeridade do mundo moderno. Não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais os seres humanos são representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em momento diferentes, e essas identidades não são unificadas ao redor de um *eu coerente*. Não existe identidade unificada nem identidade mestra.

Fonte: Adaptado de Hall (2015).

O sujeito do Iluminismo traduz a concepção de unanimidade, de ser contínuo ao longo da vida. A identidade do sujeito sociológico preenche o espaço entre o mundo individual e o mundo público. Há um ponto de costura entre o *eu* e o mundo público, tornando-os reciprocamente mais unificados e previsíveis. Ao se alterarem as paisagens sociais, as identidades que as compunham entraram em colapso. O processo de identificação, por meio do qual o sujeito projeta sua identidade cultural, tornou-se mais provisório, viável e problemático, sendo esse processo que produz o sujeito pós-moderno (HALL, 2015).

No sujeito pós-moderno, há identidades contraditórias que o empurram em diferentes direções. É por isso que suas identificações são continuamente deslocadas. Segundo Hall (2015), à medida que os sistemas de significação e de representação cultural se transformam e se multiplicam, esse sujeito se confronta com uma multiplicidade cambiante de identidades possíveis e poderá se identificar com cada uma delas – ao menos temporariamente. Cada indivíduo, portanto, partilha de numerosas mentes grupais — as de sua raça, classe, credo, nacionalidade, entre outras.

O sujeito pós-moderno encontrado na sociedade atual é fruto da mudança estrutural das sociedades modernas desde o fim do século XX. A modernidade tardia, segundo Giddens (1991, 2002), é a atual fase de desenvolvimento das instituições modernas marcadas pela radicalização dos traços básicos da modernidade, pela descontinuidade de culturas e modos de vida, pela interferência nos hábitos e costumes tradicionais e pelos deslocamentos das relações sociais de contextos locais através de extensões indefinidas de tempo-espaço.

Desse modo, hoje, o homem é um cidadão do mundo em contato com diferentes culturas. O sujeito pós-moderno é construção inacabada ancorada na perspectiva construcionista de ser humano. Esse indivíduo é descentrado, ou seja, é detentor de múltiplas identidades que se reconstroem constantemente e cada uma faz apelos a diferentes partes do ser humano. É um ser humano plural, pois nele habitam vários *eus* (HALL, 2015).

Esse homem pós-moderno é fruto da experiência ambiental da modernidade que, segundo Berman (1982, p. 15), "anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana". Porém, essa unidade é paradoxal, pois, trata-se de uma unidade de desunidade, por que nos despeja num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia (BERMAN, 1982).

Vivemos em uma sociedade com estrutura deslocada, ou seja, não há um princípio único organizador. As sociedades modernas não são um todo unificado e bem delimitado. São, antes, caracterizadas pelas diferenças e estão constantemente sendo deslocadas para fora de si mesmas. As sociedades são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem diferentes posições do sujeito (HALL, 2015). A modernidade, definida por Berman (1982) como conjunto de experiências compartilhadas pelos indivíduos, proporciona crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor, ao mesmo tempo que ameaça destruir tudo o que temos, sabemos e somos.

Tais divisões e antagonismos resultam em mudanças que, atualmente, são mais profundas que em outros tempos. Os impactos das mudanças ocorridas na modernidade tardia deslocam-se de um contexto local para efeitos globais. Os modos de vida desvencilham o indivíduo de todos os tipos tradicionais de ordem social tanto em extensionalidade – estabelecem conexões sociais globais – quanto em intencionalidade – alteram algumas das mais íntimas características pessoais (GIDDENS, 1991, 2002). Assim, as identidades do sujeito pós-moderno são construções reflexivas, onde tais sujeitos operam escolhas de estilos de vida, diferentemente do tradicionalismo onde as oportunidades de escolhas são suprimidas por condições impostas socialmente.

Precisamos pensar, portanto, nas implicações práticas e nas consequências políticas da descentralização e das múltiplas identidades do sujeito. Para tanto, recorremos a um exemplo fictício e hipotético – baseado no exemplo dado por Hall (2015) – para entendermos as suas implicações em uma situação concreta.

Um homem negro foi acusado publicamente de assédio sexual por uma subordinada de trabalho, também negra. Essa situação polarizou a opinião dos demais colegas de trabalho.

Colegas negros apoiaram o acusado baseados na questão da raça, outros, mesmo negros, se opuseram a ele tomando por base a questão sexista. As mulheres negras ficaram divididas dependendo de qual identidade prevaleceu: identidade de gênero ou de raça. Os homens brancos também se dividiram dependendo da forma como se identificavam em relação à raça, ao gênero feminino e ao gênero masculino. Já as mulheres brancas se posicionaram contra o acusado em função de sua identidade de gênero, mesmo algumas delas tendo posições progressistas em relação à raça.

Por meio dessa ilustração, aparentemente simples, identificamos uma série complexa de elementos que articulam o que Hall (2015) denomina "jogo das identidades". Neste caso hipotético, as identidades se cruzavam e muitas eram contraditórias em cada indivíduo que, interiormente, julgava o caso. Essas contradições atuavam tanto no íntimo do indivíduo quanto fora, na sociedade, ao atravessar categorias estabelecidas. Mas nenhuma identidade se sobressaiu como identidade mestra. A condição social da vítima poderia ter servido de instrumento uniformizador dos julgamentos, mas isso não ocorreu. Pela proposta da descentralização e das múltiplas identidades de Hall (2015), cada sujeito se posicionará de maneira particular, pois em cada um habitam várias identidades que se manifestarão, dependendo do modo como se sentem representados. Hall (2014, p.108-109) fornece uma importante pista da origem dessas identidades:

> As identidades parecem invocar uma origem que residia em um passado histórico com o qual elas continuam a manter uma certa correspondência". Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tronamos. Tem a ver tanto com as questões "quem nós somos" ou "de onde viemos", mas mito mais com as questões "quem nós podemos nos tornar", "como nós temos sido representados" e "como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios

Não podemos desconsiderar que a identidade, na condição de sentimento de pertencimento, constitui um processo inconsciente e, por definição, os processos inconscientes não podem ser facilmente vistos ou examinados. As identidades, porém, se externam por meio de símbolos e por meios sociais (WOODWARD, 2014) que se materializam na maneira de se vestir, de se adornar de falar e de se comportar CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). O símbolo é qualquer objeto ou evento que se refere a algo e envolve três elementos: o símbolo em si mesmo, um ou mais referentes e a relação entre símbolo e referente. Essa tríade é a base do significado simbólico. Por fim, a compreensão dos símbolos e do significado deles para os indivíduos passa pela compreensão do uso que os indivíduos fazem desses símbolos (PAIS,

2003). Essas representações formam identidades que se manifestam em estilos, conforme ressaltam Batista Júnior, Sato e Melo (2018).

O discurso, como uma forma de símbolo, está relacionado à produção de sentido pela linguagem (HALL, 2016) e é por meio dele que o sujeito pode não só expressar seus sentidos, mas ativar uma gama de significados subjacentes nos próprios discursos e nos sistemas culturais. Os significados das palavras não são fixos, surgem nas relações e sempre carregam ecos de outros significados. A linguagem dos discursos pode se manifestar de diferentes formas: escrita, fala, imagens, objetos, expressões faciais, linguagem corporal e música. Assim, Pais (2003) afirma que os discursos do senso comum são fatos sociais que revelam ou ocultam relações sociais e, portanto, devem ser levados em conta.

Sobre o entendimento da importância do discurso Fairclough (2016) propõe considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Dessa forma, o discurso passa a ser uma forma de agir sobre o mundo, especialmente, sobre o outro.

Além disso, há uma relação dialética entre discurso e estrutura social. Se por um lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social, por outro lado, ele contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: normas, convenções, relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é, portanto, socialmente constituído e constitutivo.

O discurso não é apenas de representação do mundo, mas de significação dele, constituindo e construindo o mundo (FAIRCLOUGH, 2016). Emergem como formas particulares de interpretação e representação de aspectos particulares do processo social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2010). As identidades, por sua vez, encontram significado por meio do discurso, já que, segundo Hall (2014), ela se constrói no próprio discurso que reflete o contexto onde são produzidos:

> É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, o interior das formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2014, p. 110).

O discurso é, portanto, um importante meio de exteriorização das identidades, mas não o único. Os símbolos que funcionam como signos de expressão de uma identidade se manifestam nos momentos que compõem uma prática social: atividade material, relações sociais, o fenômeno mental, a semiose e os discursos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Conforme ressaltam Chouliaraki e Fairclough (1999) o discurso é um momento

(dimensão ou elemento) da prática social, tão importante quanto as demais; porém, segundo Resende e Ramalho (2019), há internalização dos outros momentos na prática do discurso, ou seja, há interiorização das relações sociais, de crenças, valores e ideologias que refletem a identificação com a diversidade na prática discursiva.

As múltiplas identidades, portanto, se manifestam de muitas maneiras, sendo o discurso um importante caminho de manifestação dessas identidades que são contínuas e não se esgotam com o tempo e o espaço.

4.3 IDENTIFICAÇÃO COM DIVERSIDADE: AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES COMO PROCESSO

A revisão da teoria, realizada até aqui, nos mostra que identidade é um conceito em constante redefinição a partir de novos entendimentos e olhares sobre seu significado social. Fundamentamo-nos no pensamento de Hall (2014, 2015) para o entendimento da identidade de diversidade como sentimento de pertencimento de um indivíduo a diferentes categorias de diversidade ao se sentir representado por elas, independentemente de semelhanças. Tal sentimento complexo, contingenciado por contextos organizacionais, sociais, cognitivos e essenciais, desloca o indivíduo nele mesmo e na sociedade, através de um processo infinito de identificação.

A identidade de diversidade é, portanto, uma representação construída ao longo de uma falta, a partir do lugar do outro, ela não é ajustada, simétrica ou linear, ou seja, idêntica o tempo todo aos processos sociais nos quais o sujeito está inserido (HALL, 2014).

Os indivíduos não detêm uma única identidade de diversidade e sim múltiplas identidades, pois é possível que um sujeito se sinta representado por diferentes grupos ou categorias de diversidade. Essa representação, porém, não reclama similitudes tampouco implica uma posição harmônica do sujeito no interior desses grupos. Cada indivíduo é uma história pessoal e intrasferível. Ao se sentir representado por uma determinada categoria de diversidade, ele carrega consigo sua constituição pessoal de vida e suas muitas outras identidades.

A identidade de diversidade se constrói na diferença e esse entendimento caminha na contramão da concepção de grupo homogêneo como fonte de identidade causador daquilo que Holck, Muhr e Villesèche (2016) denominam despersonalização, ou seja, a incorporação do *eu* como protótipo em um grupo, como se a maneira como indivíduos diferentes percebem a si mesmos fosse comparável.

Ao compartilhar essa identidade ele passa a manifestar-se por meio da sua prática discursiva (FAIRCLOUGH, 2016; HALL, 2015) e outras formas de representar simbolicamente suas identidades (WOODWARD, 2014).

As identidades de diversidade são interseccionais e passam por constante processo de ressignificação, ao mesmo tempo que se rompem com o senso de categorias de diversidade pré-fixadas, que negligenciam intersecções múltiplas na sua constituição e simplificam o entendimento de diversidade (HOLCK; MUHR; VILLESÈCHE, 2016; TATLI; ÖZBILGIN, 2012; ZANONI *et al.*, 2010). Desta forma, o sujeito desenvolverá sentimentos de pertencimento por diferentes subcategorias de diversidade (QUADRO 16), a tantas quantas ele se sentir representado.

A constituição das múltiplas identidades de Hall (2015) implica a construção, a reconstrução e a destruição permanente dessas identidades em decorrência do percurso de vida e de alterações na própria sociedade. Uma identidade pode ser abandonada e retomada a qualquer tempo (HALL, 2014), porque são construções socioculturais simbólicas marcadas pelo tempo, pelo lugar e pelos espaços simbólicos. Destarte, a fugacidade dos acontecimentos modernos concede às identidades a dinamicidade característica do mundo contemporâneo. Assim, Hall (2015, p.24) defende que "Em vez de falar de identidade como coisa acabada, deveríamos falar em *identificação* e vê-la como um processo em andamento", nunca completado.

A identificação é um conceito complexo e de difícil operacionalização, sendo, muitas vezes, confundido com a projeção ou a percepção de si no outro (CAPITÃO; HELOANI 2007), podendo acontecer em nível individual ou grupal. Pereira e Hanashiro (2009) confirmam que, automaticamente, os grupos estabelecem identificação com outros grupos de identidades semelhantes. Esta vertente de pensamento está diretamente associada à concepção de identidade social já abordada.

Hall (2014) concorda que, para o senso comum, a identificação reside no compartilhamento de origem comum, características ou ideais semelhantes a outros grupos ou pessoas; mas discorda da concepção de identificação automática, que se origina no naturalismo (HALL, 2015).

Para seu entendimento, enquanto conceito complexo, é necessário recorrermos ao repertório discursivo e psicanalítico do indivíduo sem nos limitarmos a nenhum deles (HALL, 2015). Na abordagem discursiva, a identificação é um processo contínuo de manifestação ou abandono de identidades, de acordo com situações sociais que o sujeito vivencia. Nessa mesma

lógica de pensamento de construção da identidade, Bauman (2005, p. 17) discorre que, em vez de nascermos com ela:

> Tornamo-nos conscientes de que o 'pertencimento' e a 'identidade' não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento' quanto para a 'identidade'. (BAUMAN, 2005, p. 17).

Identificação é, portanto, uma construção, um processo nunca finalizado. Nessa condição, nunca apresentará uma totalidade. Essa incompletude, que resulta num infinito processo de construção, se dá porque "psicanaliticamente continuamos buscando 'identidade' e construindo biografias que tecem diferentes partes de nossos 'eus' divididos numa unidade [...]" (HALL, 2015, p.25).

A identificação não é determinada, no sentido de que podemos ganhá-la ou perdê-la. Ela é condicional e está alojada na contingência. Não anula a diferença, pois é um processo de articulação, de saturação entre o *eu* e o outro, sem um ajuste completo e sem nunca completar uma totalidade. Ela está fundada na projeção e na idealização, e seu objeto pode ser tanto aquele que é odiado quanto aquele que é adorado (HALL, 2014).

O pensamento de Hall (2014, 2015) comunga com o de Ciampa (2005), que se refere à identidade como um processo de metamorfose. A transformação é, portanto, uma característica do processo de identificação. É o transformar contínuo das identidades de um indivíduo. E quando não há transformação, o indivíduo vive uma mera reposição da sua identidade que é, na verdade, uma reprodução da mesmice (PAULINO-PEREIRA, 2014).

Na modernidade, temos a possibilidade de viver, com maior frequência, os mais variados tipos de experiências antagônicas que nos desalojam da nossa zona de conforto, pois vivemos em híbridos culturais. O processo de identificação é, portanto, condicional e está alojado na contingência do nosso constante processo de formação cultural (HALL, 1997). Isso nos expõe cotidianamente a muitas experiências que exigem a externalização de nossos *eus*, e, segundo Ciampa (2005), ao externalizá-los, tornamos objetivo o que era subjetivo em nós. Essas exposições nos transformam. Mas, segundo o autor, nem sempre percebemos tal transformação.

Cada posicionamento nos determina, fazendo com que nossa existência concreta ocorra numa unidade múltipla. Em cada momento da nossa existência, embora sejamos uma totalidade, manifesta-se uma de nossas partes como desdobramento das múltiplas determinações a que estamos sujeitos (CIAMPA, 1989). Mesmo com essa manifestação

compartimentada, não comparecemos perante os outros como portadores de um único papel, mas como representantes de nós mesmos com todas as determinações que nos tornam um sujeito concreto e único. Da mesma forma, os outros também não enxergam em nós somente um papel, mas uma multiplicidade deles (CIAMPA, 1989). Assim, se forma uma intrínseca rede de representações que permeiam todas as relações.

Para compreendermos esses diferentes *eus*, precisamos refletir sobre nossas práticas. Isso inclui o nosso agir, pensar, trabalhar, fazer, sentir. Em síntese, nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática, ou seja, nossas identidades se manifestam por meio de nossas práticas (CIAMPA, 1989).

É nesse sentido que Ciampa (1989) nos define como verbo, pois somos aquilo que fazemos. É pelo agir, pelo fazer que nos tornamos algo e somos caracterizados e "através da prática a gente vai se transformando; [...] transformando o ambiente" (CIAMPA, 2005, p. 151). Por isso, não podemos confundir a identidade como dada e sim como se dando. Uma vez identificado o sujeito, a produção da identidade não se esgota como um produto acabado, pois a identidade não se define por predicações e sim por verbos (CIAMPA, 2005).

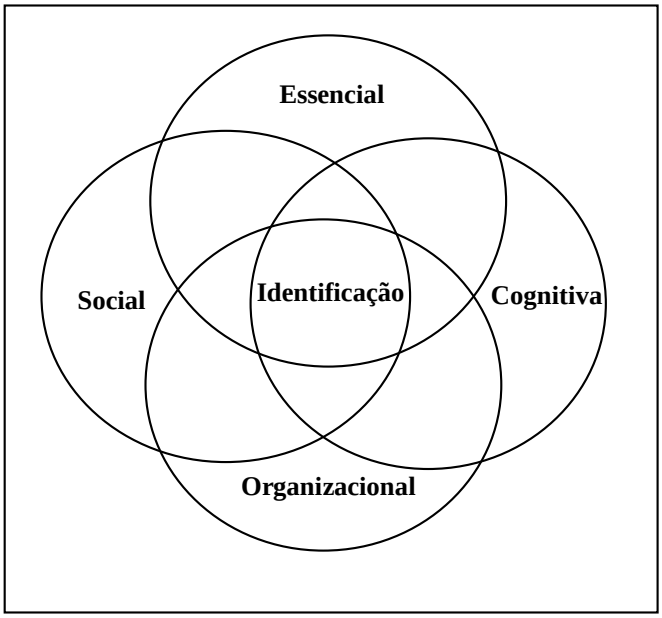
Na visão de Ciampa (1989, 2002, 2005), portanto, as identidades que refletem a estrutura social só se tornam objetivas por meio das práticas do sujeito. Muitas dessas atividades são normatizadas com vista a manter a estrutura social, mas continuam transformando o ambiente.

O autor assegura, ainda, que a história de uma pessoa (e a objetivação das suas muitas identidades inseridas nessa história) não é contada somente por ela mesma, mas pelos outros atores sociais com quem convive ou conviveu. Tais pessoas se constroem umas às outras, ao mesmo tempo que constroem um universo de significados que as constitui. Logo, cada história é contada por autoria coletiva e individual (CIAMPA, 2005).

Em suma, a reconstrução contínua de múltiplas identidades pode desestabilizar práticas organizacionais enraizadas, lançando aos gestores novos desafios, principalmente sobre o modo de conceber e gerir a diversidade.

Sendo assim, o processo de identificação com a diversidade constitui um constante e mútuo diálogo entre as subcategorias que compõem categorias alojadas nas dimensões da diversidade. Podemos representá-la retomando o modelo interseccional de diversidade nas organizações, para melhor compreensão de que a identificação também é interseccional:

Figura 07 - O processo de identificação das diferentes dimensões da diversidade nas organizações



Fonte: elaborado pela autora

Assim, o processo de identificação articula diferentes identidades de diversidade que são constantemente ressignificadas. As dimensões acima representadas então em constante diálogo num processo de articulação e conflito na formação de indivíduos plurais e, ao mesmo tempo, únicos. O processo de identificação, nessa perspectiva abstrata, nos leva a crer que todos os indivíduos são diversos de alguma forma, em algum momento de suas vidas, pois carregam em sua constituição individual elementos que os tornam diferentes dos outros, como bem nos lembra Barros (2005). O processo de identificação torna cada sujeito único na construção de sua própria história.

Assim, a identidade, ou a identificação é um elemento latente, porém necessário à compreensão da diversidade no interior das organizações e à tomada de decisões acerca da postura organizacional em relação a essa realidade que faz parte da vida de todos os que a compõem. Esse entendimento ou, por que não dizer, reconhecimento desse processo individual, influencia a adoção de práticas de diversidade a partir de uma lógica inclusiva ou meramente instrumental.

5 AS PRÁTICAS DE TRABALHO DOCENTE NO ESPAÇO DIVERSO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

O docente, mesmo não sendo o único, é o principal agente responsável pela formação do educando. Suas funções são eminentemente sociais e, portanto, dependem do discente para se concretizar. Assim, o docente mantém rotineiramente contato com os diversos sujeitos que fornecem ao cenário acadêmico um perfil cada vez mais heterogêneo. É nesse cenário que se efetiva o trabalho docente, acarretando a ele desafios de (re)significação de seu trabalho e de suas identidades pessoais.

5.1 A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ESPAÇO DIVERSO

A universidade é uma organização caracterizada pela difusão do saber e da cultura. Não são poucos os pesquisadores que se propuseram a defini-la. Dentre esses muitos conceitos, trazemos o pensamento de Wanderley (1985) que nos apresenta uma definição que considera a sua característica de organização formal e complexa:

> A universidade é um lugar, mas não só ela, privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber; mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais técnicos e intelectuais que de nível superior que as sociedades necessitam. Situam-se na esfera da superestrutura, dentro da sociedade civil, mantendo vínculos com a sociedade política e a base econômica. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social (WANDERLEY, 1985, p. 11).

A despeito de qualquer enaltecimento e superdimensionamento da universidade, precisamos considerar que ela é uma organização formal, com estrutura interna, com objetivos determinados e com finalidades próprias (KUNSCH, 1992). Dessa forma, entendemos que a universidade, na condição de organização formal, é planejada, tem objetivos explícitos, tem uma estrutura interna com funções definidas, passa por constantes processos decisórios, tem sua cultura organizacional e enfrenta desafios. Ela vive e sobrevive sob ameaças e sob concessões do meio ambiente.

Por outro lado, Kunsch (1992) nos alerta que, apesar de ser uma organização formal, a universidade é muito diferente das demais organizações. A autora justifica essa afirmação tomando por base, principalmente, suas finalidades, seu tipo de atividade, suas formas de controle e as funções que desempenha na sociedade.

A universidade exerce um papel fundamental na sociedade moderna. Ela tem um compromisso com o passado (preservação da memória), com o presente (geração de conhecimento e formação e novos profissionais) e com o futuro (servindo de vanguarda). Por esses motivos, não pode existir isolada do mundo, precisa atender às exigências sociais ao mesmo que é transformadora desses cenários. A universidade, talvez, seja a organização que mais interage com o maior número de segmentos da sociedade, em comparação com qualquer outra organização (KUNSCH, 1992).

Kunsch (1992) tece uma crítica sobre o posicionamento de vanguarda das universidades. Para ela, embora a universidade seja um vértice de ideias, conceitos e valores, hoje vivemos um mundo de transformações tão velozes que se torna quase impossível a universidade funcionar o tempo todo em todas as áreas como um modelo iniciador de mudanças. Embora caiba a ela o pioneirismo de apresentar inovações tecnológicas à sociedade, quando muito, ela consegue acompanhar.

Muito embora a universidade ainda seja, numericamente, a segunda forma de organização acadêmica no país, ela responde pelo maior número de docentes em exercício da profissão, cursos de graduação ofertados, matrículas e formandos. Ademais, "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988).

Segundo Boaventura (1990), a autonomia universitária é uma exigência permanente que emana da própria natureza da instituição, desde os tempos medievais, e que permanece até os dias atuais. A autonomia compreende a capacidade de reger-se por normas próprias (DURHAM, 2003) e o debate em torno desse assunto, antecede a própria criação da primeira universidade nacional.

Boaventura (1990) explica que a autonomia didático-científica é a principal forma de autonomia e confere à universidade o direito à liberdade de ensinar e pesquisar, de falar e comunicar o pensamento. Segundo o autor, "a expressão transforma a universidade no *lócus*, no lugar social privilegiado da liberdade e, é em torno dela que se desenvolvem as demais dimensões" (BOAVENTURA, 1990, p. 301).

Essas considerações nos levam a colocar, na discussão da autonomia, o caso particular das universidades públicas que enfrentam a burocracia do Estado por meio de formas de controle. Desta maneira, a LDB acena uma intermediação entre autonomia e o controle estatal (BRASIL, 1996). A autonomia, porém, não é sinônimo de liberdade absoluta, sem regras, normas e limites. Restringe-se ao exercício de suas atribuições e não tem como

referência o seu próprio benefício e sim o da sociedade. Além da presença do Estado por meio de órgãos fiscalizadores, a autonomia universitária encontra seus limites também nos princípios educacionais previstos Art. 206, da Constituição Federal:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de condições de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988). ,

Cientes de que nosso enfoque não é a discussão da autonomia universitária em si, mas das ações que, direta ou indiretamente, provêm dela, atemos nosso debate à inserção social das atividades universitárias que concedem ao espaço acadêmico elevada condição plural. Tal diversificação reside, principalmente, no campo das ideias e nas novas formas de enxergar o mundo moderno (KUNSCH, 1992).

A universidade precisa acompanhar os dilemas do mundo contemporâneo e se engajar nos problemas do seu país e no contexto internacional, dando atenção às necessidades primordiais e aos anseios da sociedade moderna. Mas, “para isso, precisa ter sensibilidade e coragem para mudar primeiro internamente [...] é preciso democratizar a universidade” (KUNSCH, 1992, p. 27). A universidade cumpre um importante papel social na formação dos cidadãos, de tal maneira, que perpassa a formação profissional. Ela é elemento preponderante no desenvolvimento das pessoas através da educação, conforme previsto na Constituição Federal:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação promove o princípio constitucional da liberdade e igualdade entre as pessoas, preparando-as para serem cidadãos reflexivos e críticos da realidade que os circunda. Piana (2009) salienta que, embora a história da educação brasileira (ainda em construção) seja marcada por profunda exclusão social, econômica e cultural, somada à falta de investimento e oportunidades e à visão mercantilista do sistema educacional, é possível pensar em uma educação diferenciada, participativa e de qualidade, construída com compromisso ético,

criatividade e dinamicidade na construção do conhecimento pelos educadores. Neste sentido, a universidade funciona como instrumento para superação das desigualdades sociais, econômicas e culturais, condição necessária para o alcance pleno da cidadania.

Nos últimos anos, se estabeleceu um intenso debate acerca de ações afirmativas voltadas à educação superior que têm como cunho ancoradouro a inclusão de segmentos desfavorecidos da sociedade. Em 2012, a Lei nº 12.711/2012 instituiu a adoção de cotas para estudantes da rede pública, combinadas com cotas para estudantes de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (BRASIL, 2012). A partir daí, despontaram diversas discussões no âmbito das instituições federais.

Assim como ocorre no mundo do trabalho, as políticas afirmativas contemporâneas de inclusão no ensino superior, especialmente as que se valem do recorte social/racial, como o sistema de cotas, geraram posicionamentos antagônicos. Viera (2015, p. 02) salienta que:

> [...] manifestações em diversas mídias, debates públicos, elaboração de manifestos, de artigos de opinião e de textos científicos são alguns exemplos de como as políticas contemporâneas de ação afirmativa no ensino superior obtiveram grande repercussão no tecido social brasileiro.

A discussão acerca desses posicionamentos recai nas questões relacionadas à igualdade e controle estatal, anteriormente abordadas. Segundo Munanga (2004), a questão não é a existência ou não das cotas, a questão real é que existam caminhos para aumentar o contingente negro no ensino superior.

Em 2016, a Lei nº 13.409 alterou o Art.3º da Lei nº 12.711/2012 passando a englobar também as pessoas com deficiência nas cotas de ingresso no ensino superior federal. Dessa forma, o referido artigo passou a vigorar com a seguinte redação:

> Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016a).

À parte do debate sobre a meritocracia e a justiça social das cotas, não podemos desconsiderar que essa política afirmativa associada a outras, como Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), favorece o ingresso de minorias sociais ao ensino superior tornando o ambiente acadêmico menos homogêneo.

A distribuição do percentual de vagas se origina na condição social do ingressante, medida pela sua renda *per capita* familiar. A partir dessa primeira divisão, as demais ocorrem sempre observando as peculiaridades da população local.

A proposta da distribuição promovida pela chamada Lei de cotas representa um esforço de promoção da equidade no ensino superior, mesmo que a longo prazo. Os números sobre o acesso à universidade pública por minorias sociais interpenetradas por outras desigualdades, como a racial, foram preponderantes para que, ainda na década de 1990, o debate acerca da adoção de políticas afirmativas de inclusão de jovens deixados à margem se acentuasse, culminando, anos depois, na promulgação da Lei nº 12.711/2012.

Passados alguns anos desde a implantação de fato do sistema de cotas, as pesquisas oficiais revelam alterações discretas no cenário inclusivo das instituições federais de ensino (universidades e institutos federais).

A Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios revelou que, em 2015, mais da metade da população de 25 anos ou mais estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente (52,0%), 26,4% tinham o ensino médio completo e 13,5% possuíam o grau superior completo (IBGE, 2016).

O Censo da Educação Superior de 2015 revelou que, nas instituições federais, os números de matrículas de negros (pretos e pardos, segundo a classificação do IBGE), representavam 30% do total de matriculados nas universidades públicas; porém os autodeclarados pretos somavam menos de 7% do total de matriculados (INEP, 2015). Em 2016, verifica-se uma elevação do número de matrículas de estudantes autodeclarados negros para 34,7% e dos pretos, especificamente, para 7,9% (INEP, 2016). Precisamos levar em conta que cerca de 27% dos matriculados em 2015, e 22% em 2016 não declararam sua cor (INEP, 2015, 2016). Sendo assim, esse número é parcial.

No caso dos alunos com deficiência, universo de discentes matriculados nas instituições públicas, 15.752 (menos de 1%) declararam ter uma ou mais necessidades especiais, em 2015; com decréscimo para 14.558, em 2016 (INEP, 2015, 2016). Dentre as deficiências declaradas, além das mais comuns, como deficiência auditiva, física, visual, intelectual e múltiplas, aparecem outras, como superdotação e autismo.

A presença feminina no ensino superior é muito forte, representando 53,4% do alunato em 2015 e 52,5% em 2016. As mulheres também são maioria entre formandos, já que em 2015 e 2016 59% dos concluintes das universidades públicas no Brasil foram mulheres (INEP, 2015, 2016). São maioria também matriculados em cursos de pós-graduação *stricto*

senso no Brasil (53,3%), o que corresponde a um contingente de 190.543 alunas (CAPES, 2016).

Os dados não articulam as características dos alunos. Assim, não temos como precisar dados interseccionais. Por exemplo, quantas mulheres são negras ou quantos homens têm deficiência. Podemos precisar que tais dados são atravessados pela baixa classe social já que todos são oriundos do percentual de vagas destinados a alunos de baixa renda oriundos de escola pública.

Há pouco tempo em vigor, as políticas afirmativas para ingresso de minorias nas universidades públicas parecem ainda causar impactos tímidos, se tomarmos por base unicamente os dados do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP (2015, 2016).

Embora o ingresso de negros e pessoas com deficiência tenha apresentado um pouco mais de expressão nos últimos anos, ainda são ínfimos quando contextualizamos no cenário da população nacional, que tem sua composição formada por mais 52% de negros (pretos ou pardos) e 45% apresentam algum tipo de deficiência.

Considerando, especificamente, a inclusão de elementos diversos "extramuros", é importante registrar que a pluralidade cultural da universidade pública provém adicionalmente de acordos e parcerias das políticas afirmativas que promovem a mobilidade internacional de docentes e de discentes, além daqueles pontuais firmados por meio de projetos de cooperação entre as próprias instituições de ensino.

Os acordos educacionais bilaterais e multilaterais da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) são exemplos de políticas que impactam no cotidiano da universidade. A CPLP é uma comunidade de países e povos que partilham a Língua Portuguesa como idioma oficial. Na realidade, estão irmanados não somente pelo idioma, mas também por uma herança histórica e visão de desenvolvimento e democracia, muito embora Góes e Antunes (2016) ressaltem suas diferenças marcadas pela distância geográfica e cultural. Participam, atualmente: Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

A CPLP atua em várias frentes, incluindo a educação. Um de seus objetivos é "A cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social" (CPLP, 2007) Dentre os seus compromissos constitutivos,

> Dinamizar e aprofundar a cooperação no domínio universitário, no da formação profissional e nos diversos sectores da investigação científica e tecnológica com vista

> a uma crescente valorização dos seus recursos humanos e naturais, bem como promover e reforçar as políticas de formação de quadros (CPLP, 1996, S/P).

Os acordos firmados permitem a mobilidade de estudantes universitários entre os países da CPLP. O Brasil passou a ser uma rota alternativa aos estudantes oriundos de países africanos cujas expectativas centravam-se somente na Europa. Essas relações favorecem um ambiente acadêmico culturalmente diverso e fomenta debates que encerram abordagens mais amplas como alteridade, identidade e expressão (BENEVIDES; PINHEIRO, 2018).

A universidade pública, no Brasil, tem assistido um redesenhar do seu contexto concernente ao público que atende. É o que Sander (2005) denomina de construção de uma globalização socialmente mais justa, por proporcionar a todos o direito à educação. "Trata-se de globalizar os direitos humanos, a justiça social, a qualidade de vida, a democracia e o pleno exercício da cidadania" (SANDER, 2005, p. 113).

Nessa mesma lógica, em 2016, foi instituído, entre o Ministério da Educação e Ministério da Justiça e Cidadania, o Pacto Nacional Universitário Pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos (PNUDH), mediante um acordo de cooperação que tem por objetivo

> Apoiar IES para a implementação da Educação em Direitos Humanos para a promoção e a defesa dos Direitos Humanos no âmbito da educação superior, por intermédio da conjugação de esforços dos participantes – de acordo com sua natureza institucional – mediante a formulação, implementação, monitoramento e disseminação de medidas fundamentadas na universalidade, indivisibilidade e transversalidade dos Direitos Humanos.

A consecução desse objetivo requer ações nos seguintes eixos das universidades (MEC; MJ, 2016):

- Ensino: Inclusão de temáticas relativas aos diretos humanos nos projetos pedagógicos e matrizes curriculares; formação dos educadores e técnicos administrativos.
- Pesquisa: fortalecimento de programas de pós-graduação em direitos humanos, realização de estudos e pesquisas que propiciem o enfrentamento da violência e dos estereótipos associados à diversidade.
- Extensão: intervenção por meio da aproximação com segmentos da sociedade em situação de violência, de vulnerabilidade e de violação de direitos;
- Gestão: incorporar os direitos humanos na cultura e na gestão organizacional e institucional, na mediação de conflitos, na forma de lidar e reparar violações por meio de ouvidorias e comissões de direitos humanos;

- Convivência acadêmica e comunitária: conjugar esforços para valorizar a diversidade, desenvolvendo uma ética de respeito à alteridade, para assegurar a igualdade de oportunidades, a equidade, a efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e a consolidação de uma cultura de paz e não violência.

As IES devem elaborar planos de trabalho para cada eixo de atuação supracitado. As ações devem contemplar prioritariamente: aprofundamento de temáticas relacionadas aos direitos humanos e conscientização da comunidade acadêmica; implantação de medidas de valorização e disseminação de práticas positivas relativas aos direitos humanos; estabelecimento de diretrizes e serviços que combatam a violência, assédio, discriminação e desigualdade em todas as suas vertentes; criação de canais de comunicação para denúncias de desrespeito, resolução de conflitos e monitoramento do cumprimento de medidas e diretrizes; realização de campanhas; estímulo ao estabelecimento e à implementação de políticas e práticas que respeitem os princípios dos direitos humanos, como igualdade, não discriminação, respeito, dignidade, justiça e transparência voltadas aos docentes desde o seu recrutamento (BRASIL, 2016).

O PNUDH é um acordo de ampla abrangência organizacional que visa ao desenvolvimento de uma cultura voltada à pluralidade característica das universidades. Avança no sentido de incorporar diferentes eixos de atuação da universidade enquanto organização formal e por alcançar toda a comunidade acadêmica. Sua adesão é voluntária e cada IES pode desenvolver atividades em um ou mais eixos. Até novembro de 2017, 177 IES já haviam aderido ao acordo (BRASIL, 2017).

Esse acordo é adequado, visto que a academia é um espaço apto para o fomento de uma cultura que considere os direitos humanos, o respeito à liberdade de expressão e a tolerância. É do meio acadêmico que emanam, para a sociedade, muitas teorias que influenciam o olhar sobre o respeito às diferenças e à individualidade. O PNUDH toca em temas que convocam nossa atenção coletiva e resgatam os princípios da educação para a equidade, a solidariedade, o espírito de comunidade e qualidade de vida coletiva que são fundamentais para uma política de desenvolvimento humano sustentável (SANDER, 2005).

Para isso, a gestão universitária deve ser vanguarda na superação de barreiras sociais, arquitetônicas, tecnológicas, comunicativas, logísticas e sobretudo, atitudinais, dentre outras que garantam não só o ingresso, mas a permanência de todos em seu universo. No caso do discentes, deve garantir, adicionalmente, que estes concluam sua formação com excelência.

Deve criar mecanismos e recursos que possibilitem a plena participação do seu público em todas atividades nela desenvolvidas. Os ingressantes precisam ter a oportunidade de vivenciar a universidade na sua plenitude para que se concretize a finalidade maior da academia que é formar cidadãos. Principalmente porque a universidade, como espaço de construção do conhecimento, segundo Feldmann (1999, p.88), é concebida como "[...] um ambiente formador de identidade dos sujeitos históricos que nela vivem e convivem; é compreendê-la através de valores, atitudes, sentimentos, emoções que interagem o processo de comunicação dos diferentes grupos que nela estão presentes".

A universidade precisa garantir o direito à educação e a uma formação de qualidade que respeite plenamente a identidade cultural de cada pessoa (UNESCO, 2002). Independentemente das políticas afirmativas, as universidades, em virtude da sua autonomia, poderão e deverão se adiantar na implantação de práticas de diversidade e de uma cultura de respeito e acolhimento a todos, mas especialmente àqueles encarados pela sociedade como diversos.

A pluralidade cultural, própria do ambiente acadêmico, enseja liberdade de expressão das diversas formas do ser humano se manifestar. Tal pluralidade é que concede à universidade sua condição de espaço plural. Espaço esse, que, segundo Certeau (2014) vai além do local estrutural e envolve seu ambiente social, o "espaço é o local praticado" (CERTEAU, 2014, p. 184). O local só assume a condição de espaço se praticado socialmente e para tanto necessita dos sujeitos e suas muitas relações. O espaço é dinâmico. À guisa do pensamento de Certeau (2014), a universidade, planejada arquitetonicamente e estruturalmente enquanto organização, é transformada em espaço pelos atores sociais da comunidade acadêmica carregados de suas muitas diferenças e identidades.

Assim, a visão crítica construtiva acerca da diversidade nas organizações (TRITTIN; SCHOENEBORN, 2017; ZANONI *et at.*, 2010) abre caminho para entendermos que a universidade, ao desenvolver práticas de redução dos efeitos das desigualdades voltadas para seus discentes, está desenvolvendo práticas de diversidade e os docentes podem atuar como praticantes de diversidade (TATLI, 2011). Tais práticas democratizam o espaço acadêmico é também um espaço de luta

> Não raro, mais do que as atividades de ensino, pesquisa e extensão, próprias do fazer acadêmico das universidades públicas em geral, é possível identificar, no cotidiano acadêmico, as bandeiras de luta de diversos segmentos sociais representantes das chamadas minorias sociais e étnicas, mas que aqui buscam, formam e amparam entidades promotoras e protetoras dos direitos humanos, como o Movimento Negro, o Movimento LGBT, o Movimento Feminista e o Movimento Indígena, dentre outros que, articulados, contribuem para a promoção do desenvolvimento regional, a

> superação das desigualdades regionais e a integração e cooperação solidária internacional (BENEVIDES; PINHEIRO, 2018, p. 172).

É urgente, portanto, que a universidade se reinvente enquanto espaço inclusivo, quebrando paradigmas culturalmente arraigados, a partir da reflexão e da participação de todos os seus atores, o que, obviamente, inclui os docentes. Sobre essa necessidade, Faria e Camargo (2018, p. 218) nos afirmam:

> A inclusão escolar prescinde da revisão do conceito da própria escola, tal como historicamente tem se constituído e posicionado, legitimando a manutenção de determinados poderes e saberes. Esse processo de recontextualização escolar e de reflexão sobre seus fundamentos e práticas, para que possa atender às demandas de uma sociedade cada vez mais consciente e ansiosa por seus direitos, tem exigido adaptação por parte de toda a escola e, de maneira especial e pujante, da equipe docente.

Para que a universidade se configure como espaço verdadeiramente inclusivo precisa promover mudanças em termos de acesso ao currículo, de estratégias de ensino elaboradas em conjunto com os professores e de adequações físicas e organizacionais que atendam a necessidades específicas. Precisa prever no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) medidas necessárias para promover a igualdade de condições, não somente de ingresso de minorias, mas da permanência e formação desses alunos.

Essa recontextualização da universidade faz com gestores educacionais experimentam inúmeros desafios, considerando, ainda, como Sander (2005) preconiza, que a gestão educacional é também um ato pedagógico.

Entendemos, portanto, que a formação do cidadão está subsumida no fazer cotidiano do indivíduo na universidade. É papel da universidade incutir a igualdade, a liberdade e a cidadania como princípios emancipatórios na vida social moderna. Nessa arena, os docentes são agentes essenciais da construção dessa relação emancipatória. A eficácia do ensino superior depende de múltiplos fatores. Boa parte deles estão diretamente ligados aos docentes.

5.2 AS PRÁTICAS DE TRABALHO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A DIVERSIDADE

Antes de caracterizamos o trabalho do docente como profissional ligado às atividades fins da universidade, interessa-nos descrever a realidade da diversidade nesse grupo

específico. Esse delineamento, enfrenta obstáculos, como a escassa literatura e a ausência de dados estatísticos oficiais sobre o assunto.

5.2.1 O perfil do docente universitário no Brasil

Pesquisas oficiais têm evidenciado a pouca representatividade de algumas categorias de diversidade no mundo do trabalho, afunilando-se ainda mais em cargos estratégicos das organizações (ETHOS, 2016; IBGE, 2018; IPEA, 2014).

Mesmo no funcionalismo público, onde prevalece a meritocracia por meio do ingresso através de concurso, não há alteração significativa desse cenário. Embora a população negra represente mais de 40% da mão de obra do funcionalismo público, a presença de pretos ou pardos em cargos de carreiras mais valorizadas, como de diplomata, por exemplo, não chega a 6%. Esse percentual permanece reduzido em todos os cargos de nível superior, não atingindo o índice de 20%. A presença se eleva em carreiras de nível intermediário, como cargos de suporte técnico que alcança 39% segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Doravante IPEA) em 2014. Essa situação indica, claramente, que a meritocracia buscada nos processos seletivos não se estende à ascensão funcional que se dá paralelamente à progressão, pelas funções de confiança e representação.

Tais dados nos serve de referência para compreendermos que as desigualdades do mercado de trabalho se refletem no quadro docente da academia. Lima (2001, p. 284) discorre sobre essa realidade afirmando que “Como agente reflexivo, o lugar do negro na academia brasileira é quase o da absoluta ausência e negação”. Já para Ribeiro (2014, p. 62) “[...] poucas são as evidências acerca da garantia de maior igualdade de oportunidade no desenvolvimento da carreira entre homens e mulheres da produção da ciência e do desenvolvimento da tecnologia”.

Segundo Carvalho (2003), no início dos anos 2000 o contingente de docentes negros nas universidades brasileiras não passava de 1%. Embora o próprio autor reconheça a ausência de um censo oficial que nos traga dados mais realísticos, essa porcentagem é oriunda de suas pesquisas em 11 universidades públicas, para a montagem de um censo racial do corpo docente universitário no Brasil. Alguns anos depois, o autor reafirmou seus resultados

> Se juntarmos todos os professores de algumas das principais universidades de pesquisa do país (por exemplo, a USP, UFRJ, UNICAMP, UnB, UFRGS, UFSCAR e UFMG), teremos um contingente de, aproximadamente, 18.400 acadêmicos, a maioria dos quais tem doutorado. Esse universo está racialmente dividido entre 18.330

> brancos e 70 negros; ou seja, entre 99,6% de docentes brancos e 0,4% de docentes negros (não há um único docente indígena) (CARVALHO, 2007, p. 34).

O autor destaca que a própria UNB, tida como modelo de inovação e integração, após 45 anos de existência ampliou seu quadro docente de pouco mais de 200 professores para mais de 1500 e, nesse universo, contava com apenas 15 professores negros. Após essa constatação, ele concluiu que

> Esse número tão baixo permite-nos deduzir que mais da metade dos 50 colegiados departamentais da UnB são inteiramente brancos, assim como o são alguns institutos que contam cada um com mais de 100 professores. Dito em termos mais dramáticos, existem áreas da instituição que funcionam sem que tenha havido nenhum questionamento político ou legal, em regime de completo *apartheid* (CARVALHO, 2007, p. 32).

Além do baixo número de docentes negros, a quantidade de mulheres na academia também é inferior à dos homens, porém em números menos alarmantes. Segundo o INEP (2015) em todo o país, dos 388.004 docentes universitários em exercício profissional, 45,3% são mulheres (percentual mantido nas universidades federais). Elas são a maioria (51,1%) dos pesquisadores dos grupos registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, mas são minoria quando se trata da liderança dos grupos (45,3%) (CNPQ, 2016).

Outros exemplos alardeiam a realidade das mulheres no universo acadêmico. Segundo Ambrosini (2017), das 63 universidades federais existentes no Brasil, somente 30,2% são lideradas por reitoras mulheres e 34,4% têm mulheres no segundo cargo de gestão mais importante, o de vice-reitora. Outros estudos apontam a sub-representação das mulheres em cargos de gestão nas universidades federais (AMBROSINI, 2012; ATANÁZIO JR *et al*., 2016; CARVALHO; ALMADA; MACHADO, 2006; LETA *et al*., 2006; SOARES *et al*., 2016). Na Academia Brasileira de Ciências (ABC), dos 52 membros que compõe a diretoria atual, somente nove são mulheres[2]. Importante ressaltar que os membros são eleitos para essas funções. Portanto, é fato que as mulheres não estão sendo escolhidas por motivo que desconhecemos.

A presença feminina, portanto, não tem sido garantia suficiente para um ambiente acadêmico favorável ao seu desenvolvimento profissional. Segundo Grosfoguel (2016) o conhecimento produzido por mulheres é visto como inferior e fora do elenco do cânone do pensamento. Ele acrescenta que, além disso, as estruturas fundacionais do conhecimento das universidades ocidentalizadas são epistemicamente racistas e sexistas ao mesmo tempo.

[2] Informação colhida na página WEB da Academia Brasileira de Ciências: http://www.abc.org.br/

Segundo Terosky, O´Mera e Campbell (2014) as mulheres na academia relatam níveis mais altos de isolamento do que seus colegas homens e estão bem menos propensas a serem integradas nos colegiados do que eles. Segundo os autores, devido ao corporativismo masculinizado, as mulheres sofrem com a falta de conformidade e transparência nas informações e acesso limitado a regras informais sobre o trabalho.

Carvalho (2007) e Moschkovich e Almeida (2015) lançam um duplo olhar sobre esse cenário: implicações internas no trabalho docente e o reflexo de uma gritante desigualdade social mais ampla. Dentre as implicações internas, Bavishi, Madera e Hebl (2010) documentam: ausência de mentores acadêmicos, isolamento social e discriminação por parte dos estudantes. Segundo os autores, são barreiras e desafios enfrentados principalmente por docentes negros, asiáticos e mulheres.

Quanto aos estereótipos raciais por parte dos estudantes universitários, ficam evidentes nas avalições entre professores negros e brancos, quando os primeiros são avaliados menos competentes que os segundos (BAVISHI; MADERA; HEBL, 2010). Segundo a pesquisa de Bavishi, Madera e Hebl (2010), quando os alunos não conhecem bem um professor, eles o avaliam ou escolhem uma disciplina a partir da cor da pele do docente.

Outro desafio, dessa vez apontado por Lima (2001), é a subalternidade intelectual atribuída ao negro, o que impõe limites à sua fala, uma vez que antes de ser agente reflexivo é objeto de estudo. Segundo Carvalho (2007), essa visão de inferioridade se reflete na academia quando as discussões em torno de pesquisas sobre questões raciais geram incômodo ou desinteresse por parte de um colegiado eminentemente branco e consequentemente inibe a afirmação racial de colegas negros.

Essa é uma realidade paradoxal, já que a universidade, sendo um extrato da sociedade, deveria refletir em si a diversidade, tendo isso como uma de suas principais características. Ao mesmo tempo, o Estado, por meio de políticas afirmativas, tenta corrigir um longo histórico de desigualdades no acesso à educação superior.

Na contramão e até onde as informações disponíveis nos permitem enxergar, nos deparamos com perfil docente pouco variado no que concerne à diversidade na dimensão essencial. Por outro lado, outras dimensões não podem ser desconsideradas quando pensamos nas múltiplas identidades que esses profissionais manifestam nas suas práticas profissionais. Não podemos desconsiderar também que é desse ambiente que saem muitas teorias, elaboradas por parte desses pesquisadores (CARVALHO, 2007), sobre os processos socioeconômicos, políticos, históricos e culturais da diversidade humana.

Esse perfil não se distancia da realidade de dificuldade de inserção e acessão das minorias no mundo do trabalho, principalmente quando tratamos de cargos mais especializados como é o caso dos acadêmicos. Porém é uma realidade difícil de avaliar. A ausência de estudos exploratórios oficiais sobre o docente universitário brasileiro, à guisa de exemplo do que já é realizado com os professores da educação básica (INEP, 2009), e as poucas pesquisas científicas sobre o assunto (AMBROSINI, 2017; CARVALHO, 2003, 2005, 2007; MOSCHKOVICH; ALMEIDA, 2015; RIBEIRO, 2014) tornam essa lacuna mais evidente.

Diante desse cenário compartilhado por outros setores do serviço público, o Estado, mais uma vez, lança mão de políticas afirmativas que tentam amenizar a desigualdade de algumas minorias. Em 2014, a Lei Federal nº 12.990 de 04 de junho de 2014 passou a assegurar aos negros 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para o provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, quando o número de vagas ofertadas for superior a três.

A candidatura ao cargo por meio desse tipo de cota, está diretamente associada à autodeclaração como preto ou pardo, por ocasião da inscrição, conforme classificação adotada pelo IBGE. Os candidatos negros concorrem concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no concurso (BRASIL, 2014).

Da mesma forma, porém já instituída há mais tempo, a cota para pessoas com deficiência no serviço público é regulamentada pela Lei nº 8.112/1990 e pelo Decreto nº 3.298/1999. São reservadas também 20% das vagas oferecidas em concursos públicos federais. Não há políticas afirmativas de inclusão específicas para servidores das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) como existem para estudantes, embora estas instituições tenham suas especificidades relacionadas à diversidade, conforme já apresentamos. O sistema de cotas deixa um vácuo conivente com o silêncio acadêmico acerca das minorias na composição do quadro funcional das instituições públicas de ensino.

A partir da natureza particular da universidade como organização formal, e do seu desenvolvimento institucional específico, é que o trabalho acadêmico configurou-se como profissão moderna, marcada por um alto grau de especialização e uma relativa dose de autonomia que, juntos, permitiram aos docentes manterem o controle sobre o próprio trabalho (CARLLOTO; GARCIA, 2018).

5.2.2 As práticas de trabalho docente como práticas sociais

É a partir da constatação de um perfil muito pouco diversificado (CARVALHO, 2007) que precisa lidar com um público cada vez mais heterogêneo (no caso, o alunato), que construímos nossa abordagem sobre o trabalho do docente de ensino superior.

O docente não é um mero transmissor de informações ou fabricante de especialistas, conforme destaca Piletti (2008). Sua função é muito mais ampla e marcada pelo social. Piletti (2008) afirma que os melhores professores são aqueles que não vivem suas vidas confinadas ou isoladas do meio social. Os modelos de interpretação teórica oriundos na academia e externalizados à sociedade (CARVALHO, 2007), assim como relação aluno-professor, ressaltam bem esse entrelaçamento da questão social no trabalho docente.

Embora o docente não seja o único agente da educação superior, seu papel ainda é estratégico na formação dos discentes. O alcance desse papel é ressaltado por Piletti (2008, p.19) ao afirmar que "Grande parte dos comportamentos e atitudes dos alunos é provocada pelo comportamento, pelos métodos e pelas atitudes do professor". Exemplifica tal assertiva, o relato de Littleford *et al*. (2010) acerca do desconforto, raiva e culpa gerados nos discentes que sentiam seu autoconceito ofendido pelas informações repassadas sobre determinados tópicos apresentados por docentes em sala de aula, como racismo e preconceito.

Sobre a importância das relações sociais na atividade docente, Barros, Brito e Clemente (2018) destacam que dedicar investimentos vitais às suas atividades é o que concede poder ao docente de perspectivar, transformar contextos e produzir novas realidades. O docente que se aflige, ao preocupar-se com o aluno, com os investimentos públicos e os recursos sendo garantidos em Lei, constrói-se e modifica seu trabalho ao ser atravessado pela experiência dessas aflições, pelas irrealizações no cotidiano, através das inconformidades e da indignação. Em outras palavras,

> [...] a atividade no trabalho da Educação é a produção de um meio de objetos materiais e imateriais e a produção de múltiplas relações que recriam meio de vida para exercer a docência e que, portanto, também fazem um professor exercitar modos de estar na vida. Por isso é possível afirmar que a vida humana é constituída nesta atividade que exerce o trabalhador (BARROS; BRITO; CLEMENTE, 2018, p. 32).

O trabalho docente tem natureza viva, ou seja, é uma experiência de vida sempre em processo; é geral e é singular ao mesmo tempo; tem afetações e ações compartilhadas, mas que têm suas particularidades e que quando ganham visibilidades podem ensinar a todos (BARROS; BRITO; CLEMENTE, 2018). Para isso, o docente universitário desempenha vários

papéis, todos eles atravessados por questões e relacionamentos sociais, conforme elencado por Gil (2009). O Quadro 17 apresenta um panorama dos papéis desempenhados pelos docentes universitários.

Quadro 17 – Papéis desempenhados pelo professor universitário

(continua)

Papel	Descrição
Administrador	No sentido estrito do conceito já que suas atividades envolvem planejamento, organização, controle e avaliação do processo ensino-aprendizagem.
Especialista	É especialista num determinado campo do conhecimento.
Aprendiz	Para ser docente precisa estar em constante aprendizado, não apenas por meio da formação, mas também aprendendo com a experiência de seus colegas e dos estudantes.
Membro de equipe	É ultrapassada a visão do trabalho docente se solitário. Ele precisa cada vez mais da colaboração dos colegas.
Participante	Participante do processo ensino-aprendizagem. Não há como deixar de ouvir os estudantes em relação em relação a aspectos do curso e da disciplina.
Didata	Para além da técnica, como arte de ensino.
Educador	Diferente de professor, O papel de educador é um dos mais complexos, pois agrega tudo o que se espera de um mestre: paciência, sabedoria, crítica e solidez de valores. Aberto a novas possibilidades de conhecimentos.
Diagnosticador de necessidades	Precisa identificar necessidades para conseguir estimular os estudantes e os conteúdos possam corresponder às expectativas.
Conferencista	Um dos papéis mais tradicionais. O docente precisa providenciar informações adicionais àquelas que estão facilmente disponíveis para relatar experiências pessoais e proporcionar uma visão global dos conteúdos ministrados.
Modelo profissional	De forma ampla o professor fornece um modelo de profissional por meio de sua prática profissional e competências.
Modelo de professor	Serve de modelo para aqueles que desejam seguir acarreia acadêmica.
Facilitador da aprendizagem	O professor não é mais visto como uma fonte de informação e sim um facilitador da aprendizagem. A postura mais centrada nos estudantes requer profundas alterações no papel do docente.
Assessor do estudante	Além da sala de aula, o professor auxilia o estudante em outras atividades que são importantes para o seu desenvolvimento.
Mentor	O docente é, para muitos estudantes, o exemplo bem sucedido da profissão que querem seguir. Desta forma, o docente precisa dialogar com os jovens estimulando-os e orientando-os no caminho profissional que buscaram trilar.
Avaliador	Um dos papéis mais críticos, mas não como se esquivar dele, pois na educação moderna funciona não só como um processo seletivo, mas está diretamente vinculada à aprendizagem.
Assessor de currículo	O docente precisa estar familiarizado não só com os objetivos e conteúdos das disciplinas que ministra, mas de toda a integralização curricular de modo que seja capaz de analisá-las como um todo e propor mudanças necessárias para sua efetividade.
Preparador de material	Capacidade de selecionar, adaptar e produzir recursos de ensino.
Elaborador de guias de estudo	Cabe ao docente preparar guias de orientação aos estudantes sobre o que devem aprender e como adquirir competência necessária para tanto.
Líder	Cabe ao docente determinar objetivos e meios para alcançá-los. Isso precisa ser feito por meio de aceitação dos estudantes e não de imposição. Deve negociar por meio da liderança e não como autoridade formal.
Agente de socialização	O professor constitui um dos mais importantes agentes de socialização. Cabe a ele, portanto, proporcionar aos alunos o aprendizado de normas e valores sociais, sobretudo daqueles relacionados à cidadania e à vida profissional.

Quadro 17 – Papéis desempenhados pelo professor universitário

(conclusão)

Papel	Descrição
Instrutor	Em muitas disciplinas cabe ao docente atuar também como instrutor, sobretudo naquelas de caráter mais prático em que os objetivos principais se relacionam ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras.
Animador de grupo	Quando se vale de jogos ou simulações como estratégias para facilitar a aprendizagem e promover o envolvimento dos alunos. Para exercer esse papel precisa dominar técnicas de trabalho em grupo.
Pesquisador	Constantemente produzindo novos conhecimentos que vão além de pesquisas bibliográficas, mas sobretudo pesquisa de campo que, muitas vezes envolvem alunos. A pesquisa é uma forma de ensinar.
Pessoa	Relativo a todos indivíduos, mas nem sempre é considerado por quem linda com a universidade do ponto de vista essencialmente técnico, mas há que se reconhecer que o docente é, acima de tudo, uma pessoa com crenças, valores e interesses e que, no desempenho de suas funções relaciona-se com os estudantes e com muitas outras pessoas.
Planejador de disciplina	O planejamento da disciplina precisa estar aberto a reformulações. Deve ser contínuo devido ao dinamismo requerido pela universidade contemporânea.
Coach	O professor universitário é também um profissional que se compromete, no âmbito acadêmico, a apoiar os alunos, ajudando-os a descobrir seu potencial de trabalho e a superar obstáculos, tais como crenças, atitudes e condutas que possam atrapalhar o caminho para sua realização profissional e social.
Conselheiro	Atua como conselheiro ajudando os alunos na identificação das causas de problemas e no reconhecimento da necessidade de mudar. O aconselhamento refere-se não apenas às questões relacionadas às disciplinas que o professor ministra, mas também com a promoção de valores e práticas cidadãs.

Fonte: Gil (2009).

Os papéis propostos por Gil (2009) passeiam por características profissionais e pessoais e todos necessitam do discente para se concretizarem. A relação social no desempenho das atividades docentes é proeminente. Esses papéis se tornam ainda mais necessários dada a tendência dos docentes para se depararem com um contexto cada vez mais heterogêneo e os alunos serem diretamente ou indiretamente agentes influenciadores em relação à carreira docente (BAVISHI; MADERA; HEBL, 2010).

Cotidianamente, os docentes de ensino superior lidam com a diversidade no âmbito acadêmico. A universidade, sobretudo a pública, é um universo plural, heterogêneo no que tange a ideologias, culturas e múltiplas diversidades. Os docentes defrontam-se com essa realidade em todas as facetas de sua atuação: ensino, pesquisa e extensão. A unicidade de cada aluno, que carrega muitas identidades, "provoca inquietações permanentes na ação docente", conforme assertiva de Bergamo (2010, p.22).

Dessa forma, o trabalho docente pode ser pautado em ideologias diferentes que refletem preferências sociais: pela negação ou minimização das diferenças (*colorblind*) ou pela abrangência delas (multiculturalismo) (MEKAWI, BRESIN, HUNTER, 2017). A adoção de uma dessas ideologias resulta na menor ou maior adoção de práticas inclusivas dos discentes, conforme revelam Aragón, Dovidio e Graham (2017). Em face disso, muitos autores arriscam

elencar características pessoais e sociais necessárias aos professores universitários, para que possam desempenhar suas atividades profissionais.

Stoer e Cortesão (1999) destacam que o docente precisa ser multicultural, ou seja, ser sensível à heterogeneidade e à multiplicidade de culturas com que lida todos os dias. Precisa perceber que os estudantes diferem uns dos outros e, portanto, têm saberes e necessidades diferentes. Assim, o docente precisa aproveitar a riqueza de diversidade de símbolos, significados, padrões e manifestações que se acham presentes na sociedade e na universidade.

Paralelamente, esse docente precisa ser capaz de: compreender a dinâmica da exclusão social e da marginalização; desvendar obstáculos à igualdade de oportunidades; se comunicar com pessoas de culturas diferentes; e interagir socialmente, criando identidades e pertencimento comum à humanidade (OUELLET, 1991).

Para isso, Gil (2009) afirma que o docente precisa estar aberto ao que passa na sociedade, fora da universidade, suas transformações, evoluções e mudanças, novas formas de participação, conquistas, valores emergentes e descobertas. Só assim poderá repensar suas ações fazendo da inovação um processo constante de reconstrução e transformação das práticas docentes.

McEwan (2002) destaca as características do modelo ideal de docente universitário em três dimensões: pessoais, resultados pretendidos e vida intelectual. Cada uma dessas dimensões apresenta traços específicos e todas elas dependem do discente para se concretizar.

Na dimensão “pessoal”, sua paixão pela educação deve ajudar os alunos a aprender e crescer. Além disso, ele afeta as vidas dos estudantes, de suas famílias e seus amigos. Na dimensão “resultados pretendidos” ele é motivador e busca fazer diferença na vida dos estudantes e, por meio de seu exemplo, ele conduz ao aprendizado até os estudantes mais relutantes. Um dos traços da dimensão “vida intelectual” é o conhecimento social adquirido no dia a dia. O docente deve conhecer os estudantes, a universidade, a comunidade e utilizar esses conhecimentos para solucionar problemas do cenário educativo (MCEWAN, 2002).

Na mesma linha de pensamento, Walker (2008) lista características docentes a partir das respostas de estudantes à sua pesquisa. Assim, ele encontrou respostas do tipo: preparado, positivo, mantenedor de altas expectativas, criativo e justo.

Destacamos características adicionais listadas pelo autor: seja compassivo (o docente preocupa-se com a pessoa do aluno e como pode ajudá-lo em possíveis problemas. Há numerosas histórias de como a sensibilidade de docentes afetou de maneira profunda e duradoura a vida de alunos); cultive o senso de pertencimento (capacidade de fazer com os alunos se sintam bem e confortáveis em sala de aula); respeite os alunos (não constrange os

alunos); dê e receba respeito (respeita a privacidade do aluno, conversa em particular com os alunos quando necessário, evita situações embaraçosas para os alunos e mostra sensibilidade) (WALKER, 2008).

É conveniente lembrar que o trabalho docente se distribui em atividades de ensino pesquisa, extensão e, em alguns casos, em gestão, atividades essas que podem ser facilmente observadas nas finalidades da educação superior, descritas na LDB:

> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Desenvolver atividades que conduzam ao cumprimento dessas finalidades requer competências múltiplas, formação específica e diferentes aprendizagens. Envolve, inclusive, a preparação do professor para o a inclusão e o enfrentamento das dificuldades em relação ao trabalho inclusivo por meio de dois aspectos fundamentais: sua percepção acerca da diversidade, especialmente sobre sua inclusão no espaço universitário; e sua formação para uma educação inclusiva.

Segundo Faria e Camargo (2018), as percepções do docente sobre a diversidade envolvem suas características pessoais, tais como suas experiências, suas crenças, suas opiniões, suas disposições em relação à inclusão e aos recursos psicológicos de que dispõe para realizar tal trabalho.

No seu estudo sobre o convívio de estudantes de administração com as PCD, Silva e Pinto (2016) identificaram que, quanto mais frequente é o contato entre estes dois grupos, mais se alteram positivamente as percepções de deficiência dos estudantes. Esse resultado

demonstra a possibilidade de replicação desse resultado na classe docente e com outras categorias de diversidade.

A forma como se sente representado por determinados categorias poderá ser fator determinante para a forma como o docente encarará a diversidade no contexto da universidade, já que a identificação com a diversidade se manifesta por meio dos discursos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2016; HALL, 2014, 2015) e das atitudes (WOODWARD, 2014), dentre outros signos.

As práticas de trabalho docente, como práticas sociais, são formadas por momentos que revelam sua identificação com a diversidade. As práticas sociais, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21) "são maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente pelas quais agimos e interagimos no mundo [...] pontos de conexão entre estruturas abstratas, com seus mecanismos, e eventos concretos". As práticas representam, portanto, a transformação do abstrato presente nas estruturas em eventos concretos (VIEIRA; RESENDE, 2016). As práticas sociais são formadas por momentos (elementos) de similar importância que dialogam entre si.

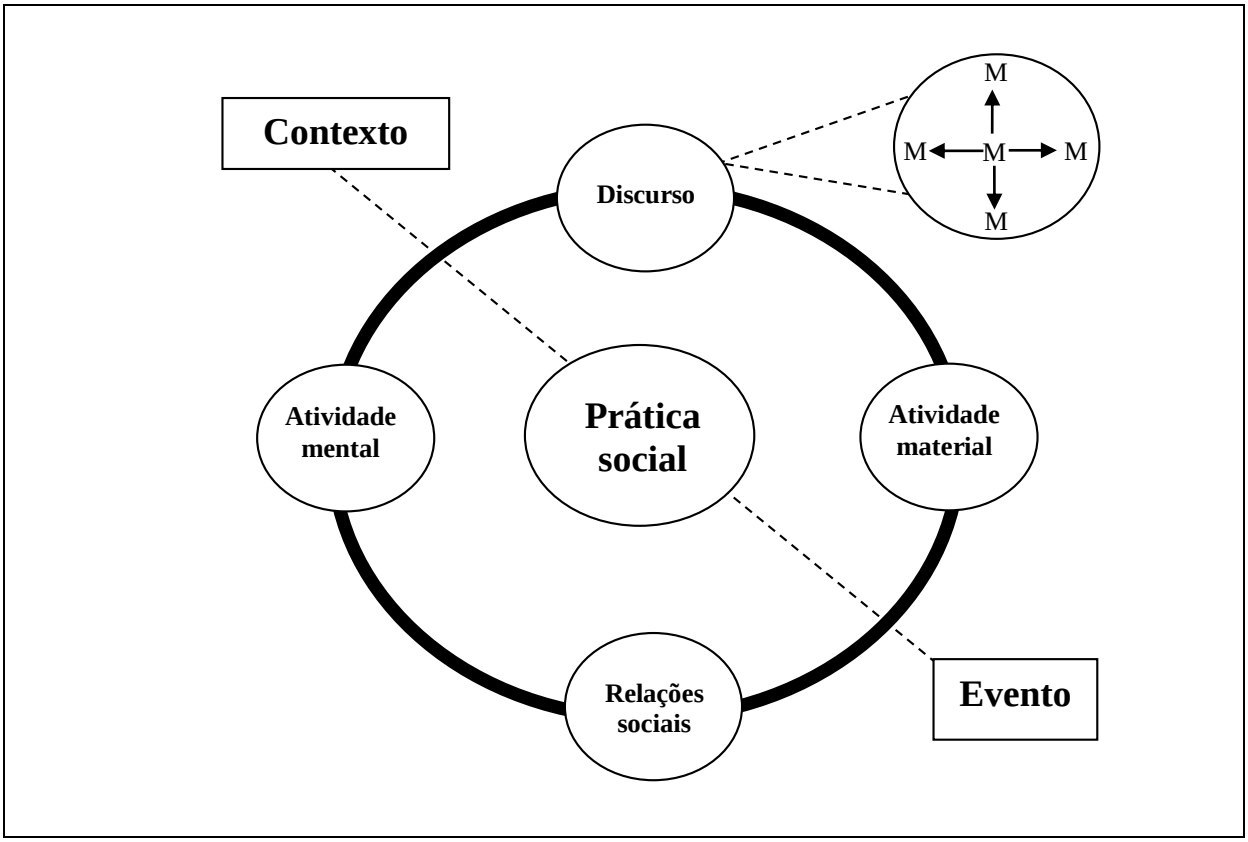
Após revisitarmos algumas propostas de representação desses momentos (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017; RESENDE; RAMALHO, 2019; VIEIRA; RESENDE, 2016) adotamos o modelo dos Momentos da Prática Social (FIGURA 08) para representarmos as práticas de trabalho docente nos eixos ensino, pesquisa e extensão.

Entender o trabalho docente a partir do conceito de práticas sociais Chouliaraki e Fairclough (1999) significa dizer que seu trabalho sempre envolve diferentes elementos da vida social: ação e interação, atividade material, relações sociais, pessoas e suas crenças, valores, atitudes, histórias e outros elementos da atividade mental e discurso.

Nessa perspectiva, docentes utilizam recursos do mundo material (por exemplo, espaços, material de consumo e recursos tecnológicos) para agir e interagir com a sociedade e com a comunidade acadêmica de forma geral, em especial os discentes (que possuem suas próprias histórias pessoais, ideologias, crenças e valores) estabelecendo relações sociais (relação aluno-professor, por exemplo), fazendo uso da linguagem seja diretamente (Em sala de aula ou em orientações) ou indiretamente (por meio de produção científica, projetos, ou notícias veiculadas em mídias sociais).

As práticas do trabalho docente envolvem configurações de diferentes elementos da vida social que são os momentos da prática. Tais momentos são articulados, ou seja, estabelecem relações mais ou menos permanentes, podendo ser transformados quando há recombinação entre os elementos (RESENDE; RAMALHO, 2019).

Figura 08 – Momentos da prática social



Fonte: Adaptado de Magalhães, Martins e Rezende (2017), Resende e Ramalho (2019) e Vieira e Resende (2016).

Articulação é um conceito que também pode ser aplicado a cada um dos momentos da prática, pois eles também são formados de elementos que se articulam no interior de cada momento. Resende e Ramalho (2019, p. 40) explicam que "O momento discursivo de uma prática de uma prática particular é o resultado da articulação de recursos simbólicos/ discursivos (gênero, discursos, estilos), articulados com relativa permanência como momentos do Momento discursivo".

Igualmente, os demais momentos da prática social são formados por momentos que se se articulam internamente e se transformam nesse processo de articulação. Como, dentre outros momentos internos, o momento "prática material" articula espaços, recursos e materiais diversos como seus momentos internos; o momento "relações sociais" articula as relações entre os diversos atores sociais envolvidos na prática e o momento "atividade mental", segundo Magalhães, Martins e Rezende (2017), articula valores, crenças e desejos. Quando há mudanças ou reconfigurações desses elementos que se articulam, há também mudança discursiva, pela "redefinição de limites entre os elementos" (FAICLOUGH, 2016, p 97).

As práticas sociais são entendidas por Chouliaraki e Fairclough (1999) como o ponto de conexão entre estruturas e eventos. Estruturas são "condições históricas da vida social

que podem ser modificadas por ela, mas lentamente" e eventos "são acontecimentos imediatos individuais ou ocasiões da vida social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22). As estruturas sociais são entidades abstratas que definem um conjunto de possibilidades para realização de eventos. Os eventos, porém, não são efeitos da estrutura. Na verdade, estrutura, práticas e eventos estão em um *continuum* de abstração/concretude e, portanto, a relação entre o que é estruturalmente possível e o que acontece de fato não é simples (RESENDE; RAMALHO, 2019).

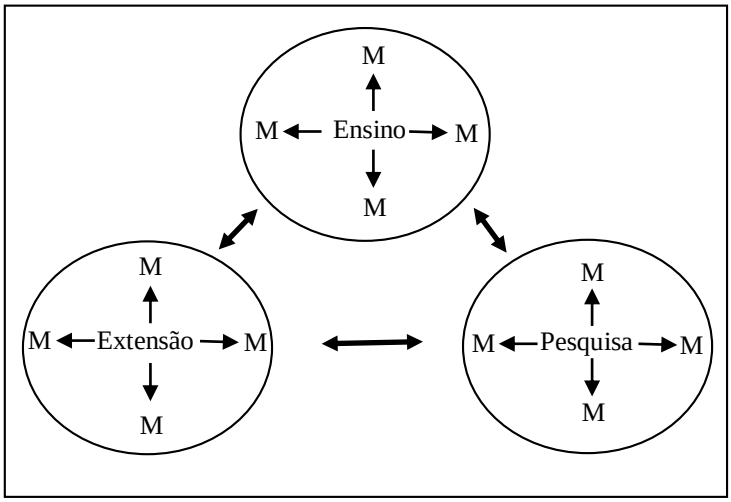
Sendo assim, as práticas de trabalho docente – nos eixos ensino, pesquisa e extensão – envolverão momentos específicos relacionadas a cada uma delas (atividade material, relações sociais, atividade mental e discurso) e cada um desses momentos será composto por outros momentos que se articulam internamente.

Tais práticas de trabalho não existem isoladamente e não são ações individuais. Elas ocorrem no contexto da estrutura da universidade que, por sua vez, faz parte de um sistema político de ensino, recebe intervenções estatais e sofre influências da sociedade. Dessa forma, as práticas de trabalho docente são conexões entre a estrutura universitária e os eventos provenientes de tais ações. Por eventos, podemos entender todos os produtos ou, resultados das práticas de ensino, pesquisa ou extensão.

Se por um lado a prática social é composta por situações que articulam momentos internos, ela própria se articula externamente a outras práticas, formando uma rede de práticas relativamente permanentes e se tornando momento dessa rede (RAMALHO; RESENDE, 2019). As práticas de trabalho docente nos eixos ensino, pesquisa e extensão formam uma rede de práticas interligadas, conforme Figura 09.

Compreender a articulação entre as práticas do trabalho docente como uma rede é importante, pois, dessa forma, são determinadas umas pela outras e cada uma pode articular outras gerando diversos efeitos sociais. Tais articulações são atravessadas pela estrutura e geram eventos, conforme já abordados. O ensino, a pesquisa e a extensão estão intrinsecamente interligados e se influenciam mutuamente. As práticas desenvolvidas em cada eixo podem influenciar as demais no alcance da formação do educando como profissional e principalmente como cidadão.

Figura 09 – Articulação entre as práticas do trabalho docente formando uma rede de práticas



Fonte: Adaptado de Resende e Ramalho (2019, p. 42)

Essas redes de práticas dialogam com o contingente universitário cada vez mais plural que poderá influenciar ou reclamar, dos docentes, práticas pedagógicas inclusivas. As práticas inclusivas, na dimensão ensino, enfrentam o desafio do condicionamento ao tempo, ao espaço e aos demais elementos que compõem a cultura acadêmica. Essa cultura, na maioria das vezes, não favorece procedimentos de ensino que demandem maior tempo, espaços diferenciados e uso de recursos que se desprendam dos tradicionais de sala de aula (NUNES; BRAUN; WALTER, 2011).

No que diz respeito às práticas de extensão universitária, é importante lembramos que essa dimensão ainda enfrenta os questionamentos sobre suas concepções (SANTOS; LUZ, 2015), principalmente porque seu conceito e metodologia ainda são muito dependentes da visão da gestão da universidade onde é desenvolvida, o que permite muitos entendimentos individuais e diversas metodologias de atuação (SILVA, 2013).

Adotamos, nesta tese, o conceito de extensão como um processo educativo, cultural e científico que viabiliza ação transformadora a partir da troca de saberes entre universidade e sociedade. A extensão permite-nos pensar no aprendizado como prática que se soma ao conhecimento teórico.

> Atualmente discute-se uma extensão universitária que permita a interação dialógica com a sociedade, uma atuação interdisciplinar e interprofissional, uma prática extensionista indissociável ao ensino e a pesquisa, que cause impacto na formação do estudante e proporcione efetivas transformações sociais (SILVA, 2013, p. 02).

A extensão representa, portanto, a presença da universidade na vida das pessoas que não estão dentro da universidade, pois, para fazer parte do espaço acadêmico, um cidadão não necessita, obrigatoriamente, estar vinculado oficialmente a ele, por meio de matrícula. Dessa forma, o docente, ao desenvolver suas práticas de trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão, precisa vislumbrar se estas permitem a participação democrática de todos, independentemente de condição física, social ou cognitiva.

É preciso ter um olhar sensível e agregador às questões latentes que estão além das práticas oficiais e dizem respeito a uma multiplicidade de sujeitos. Quando não, o docente não deve se esquivar de atuar como agente de mudanças culturais e metodológicas, bem como reivindicar à universidade as devidas adequações estruturais para que, ao final, esse trabalho conjunto resulte na capacidade do alunato ascender na vida.

Nesse ínterim, a relação aluno-professor, necessária para consecução das práticas de trabalho do docente, são especialmente modificadas à medida que requerem direcionamento às particularidades dos alunos. O ingresso de alunos considerados diversos, especialmente aqueles cujas oportunidades advêm do sistema de cotas, tem posto o docente em contato com um perfil cada vez mais heterogêneo. Esse perfil que se altera constantemente no interior do próprio aluno, devido às suas múltiplas identidades (HALL, 2014, 2015), modifica o ambiente acadêmico e, junto com ele, as práticas docentes.

Para além dessa realidade posta, e a partir de um olhar sensível, o docente deve encarar cada discente como um indivíduo único, com suas identidades, potencialidades e limitações.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa visaram à consecução dos objetivos delimitados e, consequentemente, fornecer respostas ao questionamento suscitado.

Trabalhamos seguindo uma abordagem qualitativa, a qual, na visão de Godoi e Balsini (2010) abrange várias formas de investigação e ajuda o pesquisador a compreender e explicar fenômenos sociais por meio da compreensão e do comportamento de seus agentes e dos motivos que justificam suas ações. Os dados qualitativos são, na realidade, representações dos atos e das intenções dos atores sociais (GODOI; BALSINI, 2010).

A pesquisa qualitativa revela que os fatos são socialmente construídos, observa e discute como as experiências sociais desenvolvem significados e dá ênfase às qualidades das entidades, aos processos e aos significados não examinados ou medidos experimentalmente (DENZIN; LINCOLN, 2006), mas não se reduz a procedimentos metodológicos e não existe um único modelo de pesquisa, segundo nos lembra Goldenberg (2004).

A pesquisa qualitativa exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância. Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis, pois se trata de um processo em que é impossível prever todas as etapas (GOLDENBERG, 2004). Dessa forma, a pesquisa qualitativa é a abordagem que melhor responde aos anseios deste trabalho. Na esteira dessas proposições, ao longo da construção da pesquisa, redefinimos objetivos e realizamos ajustes metodológicos que consideramos necessários.

Sobre o pesquisador qualitativista, Goldenberg (2004) afirma que, este recusa o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social e está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado e se restringe ao que é possível para ele.

Quantos aos fins, a pesquisa se classifica como descritiva e exploratória. Descritiva, porque descreve o ambiente da pesquisa, desenha o perfil dos respondentes e suas práticas de trabalho. Exploratória, pois este tipo de pesquisa é feito, sobretudo, quando o tema escolhido é pouco explorado e "torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis" (BEUREN, 2008, p. 80). Isto posto, detalhamos aspectos relacionados aos procedimentos metodológicos que foram adotados.

6.1 POSICIONAMENTO ONTOLÓGICO

A pesquisa científica é cíclica e contínua e, nesta condição, está sempre se renovando. Esse *continuum* sem fronteiras demarcadas nunca se completa, pois sempre reclama questões adicionais que se materializam em replicações ou refutações. É nessa perspectiva que as ciências sociais aplicadas aos estudos organizacionais têm se desenvolvido na constate busca por métodos e aportes teóricos para melhor compreender fenômenos sociais no interior das organizações. Assim, assumimos a incompletude da pesquisa que realizamos, pois, como um processo, nunca estará finalizada (COOPER, 1976), como é próprio da ciência e da dinâmica social da vida.

Nos posicionamos também na perspectiva de diversidade como objeto ou campo aberto e abstrato e da identidade como um processo (COOPER, 1976). A diversidade humana, antes calcada unicamente na estrutura, é submetida, atualmente, a visões que alocam os sujeitos em dois mundos: o literal e o abstrato. A diversidade como condição literal funda-se nos elementos essenciais do corpo e do passado histórico (WOODWARD, 2014), e como campo abstrato é uma construção social.

O campo aberto vai além de uma situação posta para achar o significado maior, ou seja, nos permite ressignificar a concepção de diversidade infinitas vezes no tempo e no espaço. A diversidade é, portanto, relacional. Segundo Cooper (1976), o campo aberto é uma continuidade primitiva de formas ainda não realizadas, estão no reino da mente humana e é através do inconsciente que o campo aberto toma forma naturalmente, sem tensão. Esse estado abstrato da diversidade é condição necessária para a manifestação da identidade como processo e, ser aberto ao processo é ser aberto para um campo de diferenças dinâmicas (COOPER, 1976).

Hall (2015), ao propor a substituição do termo identidade por identificação, deixa clara essa concepção: “Em vez de falar de identidade como coisa acabada, deveríamos falar em identificação e vê-la como um processo em andamento”, (HALL, 2015, p.24). A identidade, portanto, nunca se completa, pois se reconstrói na vivência do homem. Nessa condição, carrega a mudança contínua como característica (COOPER, 1976).

Na perspectiva do processo de Cooper (1976), o fluxo e o acaso dos eventos coincidem para criar formas novas para as quais há a necessidade de renunciarmos ao controle para criarmos outras possibilidades de mudança. A identidade, como processo, é movimento, é ressignificação, é deslocamento dentro de si e na sociedade, sem possibilidade de controle externo. Ela é construída, desconstruída e reconstruída a partir das experiências cotidianas do

indivíduo (HALL, 2014, 2015), que Cooper (1976) denomina de situação. A situação é o campo percebido das realidades, é o contexto concreto de nossas vidas.

Dessa forma, qualquer ordenamento grupal por meio da padronização de identidades incorre na incoerência do controle sobre ela. Para Cooper (1976), precisamos abandonar a estrutura existente e nos colocarmos abertos a possibilidades de mudanças. Para imergirmos no processo, precisamos nos desintegrar da estrutura. Devemos continuamente desaprovar a adequação de nossa própria estrutura sem ter detalhadas preconcepções do que deve tomar seu lugar. É o que Cooper (1976) denomina de ruptura, ou seja, uma quebra autogerada com a estrutura estabelecida, com fins de libertarmo-nos da escravidão do contexto habituado em criar condições necessárias para a ação sem imagem e para a emergência de novas formas e significados.

Nessa perspectiva, a identificação é autogerada pela ruptura com as condições preestabelecidas para compreensão da diversidade. É concretizada a partir de um novo olhar sobre o outro, sem pretensões de uniformidade.

Cooper (1976) deixa claro, porém, que existe relação entre estrutura e processo, pois se complementam como conceitos e como mundo real. A estrutura só pode ser compreendida fora do processo. A novidade que emerge do processo só pode ser realizada se submetida à estrutura.

A Fragmentação das Identidades, que Hall (2015) denomina crise de identidade, na visão de Cooper (1976) sobre crise, é uma experiência externamente gerada que destrói ou questiona radicalmente um ou mais valores centrais do homem, porque os seres humanos não têm significados prontos.

As identidades se externalizam por meio de símbolos e práticas (WOODWARD, 2014), pois, segundo Cooper (1976), as ações tornam visíveis aquilo que é invisível. A diversidade e a identidade são, portanto, campos abertos e abstratos.

6.2 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO

Propusemos uma pesquisa construída em uma perspectiva construcionista, oriunda da Psicologia Social com viés sociológico (ARENDT, 2003). O construcionismo concebe que fenômenos são oriundos de construções sociais e o indivíduo é compreendido como inseparável do processo social. Assume uma postura socializada do *self*. Nesse sentido, o agente autônomo pautado unicamente na cognição é um mito, pois cada indivíduo é destituído pelo outro. Assim,

o construcionismo aponta um direcionamento onde o pesquisador interage com seu objeto e rejeita a postura de pesquisador afastado de seu objeto de pesquisa.

Por outro lado, como lidar com as múltiplas identidades se elas se projetam na psiquê, cuja construção não é contemplada no construcionismo? Shotter (1997) engendra a ideia de cognição como prática social, que seria fundada nas relações responsáveis e dialógicas da construção social.

Gergen (1996) enfatiza o sujeito psicológico como uma confluência de práticas discursivas. Para Mos (1996), o conceito de vida é concebido não como categoria biológica, mas histórica e biográfica, tendo sua base na natureza, mas articulada ao mundo social e histórico. Para o autor, a vida individual está sempre aberta à coerência mais profunda da humanidade com o um todo. Arendt (2003) advoga que é possível uma análise puramente social sem reduzir a importância do cognitivo e vice-versa.

Tomando por base os pensamentos de Gergen (1985), Borges *et al.* (2016, p. 394) afirmam que o construcionismo

> [...] procura remover o conhecimento de domínios positivistas e/ou necessariamente cognitivistas, e colocá-lo em termos das relações interpessoais. Consequentemente, as formulações científicas não seriam resultado de uma aplicação impessoal de regras metodológicas descontextualizadas, mas sim da responsabilidade de pessoas em trocas ativas comuns.

Além disso, os autores enfatizam a importância da linguagem e das práticas discursivas na produção de conhecimento e construção da realidade. O sentido da linguagem não estaria no texto em si, mas em uma ampla rede simbólica subjacente aos diferentes discursos presentes naquele contexto. A partir dessa particularidade, é possível a compreensão, de forma aprofundada, de uma série de eventos mediados pela linguagem, que passam a ser considerados como um momento da prática social, algo que produz ações ou efeitos sobre a realidade social (BORGES *et al*., 2016).

Ainda tomando por base Gergen (1985), Borges *et al.* (2016) afirmam que uma pesquisa pautada no construcionismo desvenda e explica os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam e/ou dão conta do mundo em que elas vivem, incluindo a si próprias. Busca compreender como as pessoas existem agora, como elas existiram em tempos anteriores e como elas podem existir, caso uma atenção criativa seja para elas direcionada.

O construcionismo toma como base uma dúvida radical sobre o mundo dado como certo, ao mesmo tempo em que funciona como uma crítica social. A adoção da abordagem construcionista requer a suspensão da crença de que categorias ou conhecimentos comumente

aceitos recebem sua garantia por meio de observação. Desse modo, esse quadro de referência convida o pesquisador a desafiar a base objetiva do conhecimento convencional, e esse critério objetivo para a identificação de comportamentos, eventos ou entidades demonstra ser altamente circunscrito pela cultura, história ou contexto social (BORGES *et al*., 2016).

6.3 *LOCI* DA PESQUISA

No Ceará existem 58 IES que comportam 11.926 docentes em exercício de suas atividades, sendo que 4.509 estão nas universidades públicas, (INEP, 2015). Destas instituições, três são universidades federais: a Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade da Integração Internacional da Lusosofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade Federal do Ceará (UFC). Delimitamos nossa pesquisa nas duas últimas. Devido à localização geográfica da UFCA – sediada no Município de Juazeiro do Norte e com *Campi* nas cidades de Crato e Barbalha no sul do estado – não foi possível incluí-la no escopo da pesquisa. No Tabela 04 apresentamos dados acerca de cada instituição.

Tabela 04 – Dados gerais do *loci* da pesquisa

IES	Docentes efetivos	Discentes de graduação	Campi		Unidades acadêmicas	Cursos de graduação
			Capital	Interior		
UFC	1.932	26.225	03	04	17	126
UNILAB	353	5.402	-	04	06	25
Total	**2.195**	**32.754**	**03**	**08**	**25**	**134**

Fonte: elaborado pela autora

Adicionalmente aos dados supracitados, a UFC conta no momento atual, com 1200 projetos de extensão ativos, que beneficiam cerca quatro milhões de pessoas no estado do Ceará (UFC, 2019). Ademais a UFC tem avançado no seu processo de interiorização. A UNILAB, por sua vez, mantém 10 cursos de pós-graduação ativos e 198 projetos de pesquisa de 112 grupos de pesquisa.

A UNILAB é uma instituição nova, criada pela Lei Federal nº 12.289/2010, cujas atividades eletivas tiveram início no dia 25 de maio de 2011. Data especialmente simbólica, já que 25 de maio é o Dia da África. Está estruturada em quatro c*ampi*, sendo três deles localizados no Maciço de Baturité no Estado do Ceará e um em São Francisco do Conde, na Bahia. Sua sede, onde também se encontra a estrutura administrativa, está localizada no município de Redenção (CE), situado a 72 quilômetros da cidade de Fortaleza. Foi escolhida

por sua localização geográfica estratégica e por seu simbolismo na libertação dos escravos no Ceará, primeira província brasileira a proclamar a abolição da escravatura (UNILAB (2013).

A UFC, por sua vez, foi criada pela Lei nº 2.373 de 16 dezembro de 1954 e instalada em 25 de junho de 1955. Com mais de seis décadas de atividade, a UFC é uma das IES mais tradicionais do Estado do Ceará, senão a mais tradicional. Conta com a maior comunidade acadêmica e é referência nacional em diversos projetos de pesquisa e extensão.

Realizamos a pesquisa nos três *campi* da UNILAB localizados no Maciço de Baturité – *Campus* da Liberdade e *Campus* de Auroras localizados em Redenção e *Campus* dos Palmares em Acarape.

Na UFC nos limitamos aos *Campi* do Benfica e do Pici localizados na capital Fortaleza. Não incluímos o *Campus* no Porangabuçu por seus cursos serem voltados à área de saúde e, portanto, os enfoques dos projetos de pesquisa e extensão ali desenvolvidos fugirem ao escopo desta pesquisa.

Escolhemos este tipo de organização motivados por seu ambiente plural e heterogêneo e sua representatividade na redução dos efeitos das desigualdades. Ao mesmo tempo que sofre forte influência do Estado, precisa ser vanguarda na promoção da igualdade. A universidade constitui também um espaço de disputa de poder, e, nessa condição, seus muitos discursos dialogam ou dominam as relações que ali são encontradas.

As instituições de ensino superior, em especial as públicas, possuem uma característica muito própria: são geridas pelos próprios docentes. Assim, as práticas institucionalizadas de diversidade têm a participação imediata dos docentes no seu planejamento, implantação e execução. Outrossim, as práticas cotidianas, mantêm estreita relação com o trabalho dos docentes, sujeitos dessa pesquisa.

Escolhemos as duas instituições em questão, devido sua representatividade local – A UFC, por sua tradição local e sua excelência acadêmica reconhecida nacionalmente e internacionalmente e a UNILAB por sua proposta de implantação e atuação.

A UFC foi agente decisivo e colaborador na criação e implantação da UNILAB, nosso primeiro *lócus* e foi essa relação de proximidade que nos levou a entendê-las como *lócus* relevante para a pesquisa realizada.

Apresentamos maiores explanações sobre as duas instituições na Seção 07 quando definimos a estrutura das práticas docentes.

6.4 SUJEITOS DA PESQUISA DE CAMPO

Os sujeitos participantes da pesquisa de campo foram divididos em dois grupos. Na primeira fase, entrevistamos gestores (docentes ou não), lotados em setores da gestão superior das duas universidades e que mantinham algum relacionamento com as práticas de diversidade das instituições. As entrevistas ocorreram entre 18 de dezembro de 2018 e 31 de maio de 2019.

Na primeira fase foram enviadas cartas de apresentação e solicitação de concessão de entrevista via e-mail para 20 gestores (da UNILAB e da UFC) e obtivemos retorno e entrevistamos 11 gestores, sendo cinco da UNILAB e seis da UFC. Nesta fase, selecionamos os sujeitos por acessibilidade, levando em conta os seguintes critérios: (*i*) gestor que estivesse atuando em setor que mantivesse direta relação com práticas de diversidade da instituição; (*ii*) disposição e disponibilidade de participar voluntariamente da pesquisa. Adicionalmente conversamos informalmente com servidores técnico-administrativos e docentes.

Na segunda fase, os sujeitos da pesquisa foram docentes que, além de se disporem a participar voluntariamente da pesquisa, estivessem desenvolvendo pelo menos uma prática de pesquisa ou de extensão relacionadas à diversidade.

Fundamentamos esse recorte no pressuposto de que o desenvolvimento de práticas com esse enfoque assume forma de símbolos de manifestações de identificação com a diversidade (WOODWARD, 2014), tendo vista que, nos eixos pesquisa e extensão, há a pressuposição de relativa dose de autonomia, que permite ao docente manter controle sobre o desenvolvimento de projetos que tratem de temas do seu interesse e sejam correlacionados à sua área de atuação na universidade (CARLLOTO; GARCIA, 2018).

Percorremos alguns caminhos para identificarmos os docentes que se enquadravam na pesquisa. Inicialmente, solicitamos autorização a cada instituição para consultarmos o cadastro dos projetos de pesquisa e de extensão ativos diretamente nas Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação e de Extensão (APÊNDICE G).

Como esse trajeto se mostrou lento, buscamos outros caminhos, a saber: (*i*) identificamos, nos *sites* das Pró-Reitorias de Extensão e das Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós Graduação, projetos de extensão e pesquisa, respectivamente, relacionados à temática diversidade humana e seus coordenadores (embora as listas não estivessem completas ou atualizadas); (*ii*) identificamos, por meio das notícias postadas nos *sites* das instituições, nomes de projetos de extensão ou de pesquisa que tratavam de diversidade e seus respectivos coordenadores, (*iii*) fizemos visitas aos *sites* das unidades acadêmicas, dos institutos e de cursos

de graduação e identificamos nomes de docentes que tinham a diversidade como tema de estudo; (i*v*) fizemos consultas aos currículos lattes de docentes; (*v*) solicitamos indicação a docentes que não estavam participando da pesquisa, mas que conheciam docentes que se encaixavam no perfil; (*vi*) utilizamos técnica de amostragem do tipo bola de neve, e em alguns casos, alguns entrevistados indicaram outros.

Ao final, entrevistamos 13 docentes, sendo cinco da UNILAB e oito da UFC – a quantidade de entrevistados atendeu ao critério de evolução da compreensão analítica do tema, conforme ressaltam Godoi e Mattos (2010).

No que concerne ao acesso aos docentes da UNILAB, é lícito ressaltarmos a dificuldade de acesso aos projetos da instituição, haja vista, as informações só estarem atualizadas no *site* até o ano de 2016 e não termos obtido êxito em nossa solicitação de consulta a tais documentos *in loco*. Soma-se a isso, o baixo retorno aos contatos realizados. Ao todo identificamos 29 Projetos (extensão e pesquisa) relacionados à diversidade coordenados por 19 docentes. Conseguimos o contato de 17 docentes para os quais foram enviados *e-mails* individuais. Recebemos retorno de sete docentes e cinco entrevistas se concretizaram.

Em relação aos contatos com docentes da UFC, não encontramos dificuldades em obter informações dos projetos desenvolvidos, tendo em vista que a listagem de projetos de extensão contemplados com bolsas em 2019, publicada no *site* da Pró-Reitoria de Extensão em março do corrente ano, conter vários projetos que se enquadravam para nossa pesquisa. Identificamos 67 projetos (pesquisa e extensão) coordenados por 43 docentes. Conseguimos contato e foram enviadas 32 solicitações de concessões de entrevistas. Recebemos retorno de 16 docentes e 13 entrevistas se concretizaram. Por decisão metodológica, restringimos às análises a oito entrevistas. Essa limitação em nada prejudicou o alcance dos objetivos, pois atenderam ao critério da compreensão analítica do tema, defendido por Godoi e Mattos (2010).

O contato inicial era feito via *e-mail* com o envio carta de apresentação e solicitação de concessão de entrevistas (APÊNDICE F). Em seguida, os contatos seguiram por meio telefônico ou mensagens de texto no aplicativo *Whattsap*.

6.5 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Utilizamos como estratégia de pesquisa o estudo de casos múltiplos. Caso, segundo Yin (2005), é um recorte da realidade, retratado por uma organização ou até mesmo uma pessoa,

que, composta de suas características, se torna um elemento a ser estudado, como representante de um grupo.

Escolhemos essa estratégia por ser apropriada para investigações de problemas práticos decorrentes das complexas situações individuais e sociais presentes nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (GODOY, 2010).

O estudo de caso contribui com o conhecimento em termos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, além de outros relacionados. Permite uma investigação para se preservarem as características holísticas e significativas da vida real, tais como ciclos de vida individuais (YIN, 2005). Segundo Verztman (2013, p. 71), "um estudo de caso é, portanto, um método naturalístico e é uma forma de estudo que visa à descrição e à compreensão do singular" na perspectiva que se possa contribuir para a compressão de uma realidade maior.

Por outro lado, Yin (2005) nos alerta que, se pretendemos realizar um estudo de caso organizacional, não podemos nos basear unicamente nas respostas dos indivíduos entrevistados como fonte de informações, pois estaríamos obtendo apenas relatos individuais sobre a organização, sem condições de avaliar acontecimentos organizacionais propriamente ditos.

Embora nosso objetivo geral esteja concentrado nas percepções dos docentes acerca das alterações provocadas em suas práticas de trabalho pela identificação com a diversidade, tais informações – descontextualizadas da organização universidade – perderiam sua referência e seu sentido (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2010). Assim, fez-se necessária a compreensão do contexto (conjuntura e estrutura) onde os discursos dos docentes são construídos. Tal contexto está além da realidade interna de cada universidade, mas aloja-se no sistema educacional nacional ao qual as instituições federais de ensino estão vinculadas, sem desconsiderar aspectos sociais e políticos que atuam diretamente sobre esse contexto.

Para Eisenhardt (1989), a escolha dos sujeitos da pesquisa é um ponto crucial do estudo de caso, crucial, pois define as características a partir das quais a pesquisa foi desenhada. Além disso, a seleção dos sujeitos controla a variação externa e ajuda a definir os limites para generalizações de descobertas.

O estudo de caso tem como principal elemento diferenciador a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, incluindo documentos, entrevistas e observações. Trata-se de uma estratégia de pesquisa abrangente e apropriada para investigarmos acontecimentos contemporâneos, mas na qual, ao mesmo tempo, não podemos controlar eventos ou comportamentos (YIN, 2005).

A especificidade do estudo de caso, porém, não está nas formas de pesquisas empregadas, embora sejam importantes para caracterizá-lo, mas no tipo de questão que pretendemos responder. Perguntas dos tipos: Como? Por quê? São adequadas a serem respondidas por meio de estudo de caso (GODOY, 2010; YIN, 2005).

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é, portanto, uma estratégia que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites desse fenômeno não estão claramente definidos. O autor recomenda que, sempre que possível, devemos realizar estudo de casos múltiplos:

> Mesmo que você só possa fazer um estudo de caso de dois, suas chances de fazer um bom estudo de caso serão melhores do que usar um projeto de caso único. Os projetos de caso único são vulneráveis no mínimo porque você terá apostado todas as duas fichas num único número. Mais importante do que isso, os benefícios analíticos de ter dois (ou mais) casos podem ser substanciais (YIN, 2005, p. 75).

Mesmo diante da importância do estudo de casos múltiplos levamos em consideração a observação de Yin (2005) para não generalizarmos os resultados. Em vez disso, os dados do levantamento fizeram parte das descobertas de cada universidade separadamente, ou seja, de cada caso (YIN, 2005).

A análise individual de cada caso foi necessária em virtude dos contextos diferentes onde eles ocorreram. Mesmo estando situadas na mesma unidade federativa e sendo instituições federais de ensino, as universidades estão situadas em contextos próprios e detêm estrutura interna singular que as tornam únicas e, consequentemente, incomparáveis (VERZTMAN, 2013).

Se, por um lado, as comparações são inviáveis, por outro, os contextos de dois casos distinguem-se até certo ponto (YIN, 2005). “Se sob tais circunstâncias você ainda puder chegar a conclusões comuns a partir de ambos os casos, eles terão estendido de forma incomensurável a capacidade externa de generalização de suas descobertas [...]”. (YIN, 2005, p. 76).

Godoy (2010) elenca três tipos de estudo de caso: avaliativo, descritivo e interpretativo. Realizamos um estudo de caso interpretativo, pois, buscamos uma grande quantidade de informações que nos possibilitou interpretar ou teorizar o fenômeno (GODOY, 2010). Para isso, nos valemos de diferentes técnicas e instrumentos para coleta e geração de dados.

Yin (2005) orienta que o pesquisador deve elaborar um protocolo para facilitar a coleta de dados dentro de formatos apropriados, reduzindo, assim, a necessidade de retornar ao campo. Para realização dos estudos de casos múltiplos, adotamos um protocolo de estudo de Caso (APÊNDICE K), orientando-nos por Yin (2005) e pela proposta de protocolo de estudo caso para pesquisas exploratórias em administração de Toledo e Shiaishi (2009).

6.6 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

Segundo Cunliffe (2010), pesquisadores que trabalham a partir de uma perspectiva construcionista exploram como as pessoas usam a linguagem de forma rotineira e criativa para moldar e promulgar realidades, identidades e ações sociais em suas conversas e ações cotidianas. Seus métodos incluem a observação participante; autobiografia; entrevistas não estruturadas; análise narrativa de conversas, mídia e textos; gravação de conversas; e assim por diante.

Adicionalmente, Cunliffe (2010) assevera que o pesquisador está interessado nas múltiplas interpretações e reflexões dos participantes. O foco está nas perspectivas dos participantes – histórias que incorporam sentimentos e reações, semelhanças e diferenças porque os significados são contextuais, evocativos e negociados. Considerando as afirmativas de Cunliffe (2010) e visando à consecução dos objetivos propostos, definimos as técnicas e seus respectivos instrumentos de coleta ou geração de dados que usamos em duas etapas distintas e consecutivas desta pesquisa, adiante descritas.

6.6.1 Primeira fase da pesquisa

6.6.1.1 Consulta documental

A pesquisa documental, segundo Silva *et al*. (2009), enquanto método de investigação da realidade social, pode ser utilizada tanto nas abordagens positivistas como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. O enfoque sobre a utilização a pesquisa documental toma corpo de acordo com o referencial teórico, problemática e objetivos delimitados e

> [...] exige do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu

> contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador (SILVA *et al.*, 2009, p. 4556).

Isto posto, realizamos consulta a documentos de domínio público (CRESWELL, 2007), como dispositivos legais (Leis e Decretos Federais que regulassem o acesso e permanência de cidadãos ao ensino superior e outras formas de inclusão); dispositivos institucionais (convenções, declarações, informativos, relatórios, dados de pesquisas e outros) e documentos oficiais de cada universidade.

Na UNILAB, consultamos a Lei de sua criação, Estatuto aprovado pela Resolução nº 42/2016 e alterado pelas Resoluções nº 33/2017 e 34/2017 do Conselho Universitário; Regimento Geral aprovado pela Resolução nº 08/2007 do Conselho Universitário; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2021; Resoluções do Conselho Universitário (CONSUNI) dos anos de 2010 a 2018. Este órgão deliberou 284 resoluções, encontramos 283, selecionamos e analisamos 11 dispositivos que se reportavam às práticas de diversidade. A Universidade está em fase de implantação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), portanto, não existem documentos deste colegiado.

Todos os documentos estão disponíveis na página principal da instituição. Não localizamos três resoluções do CONSUNI. Ao entrarmos em contato, via *e-mail*, com o secretário dos órgãos de deliberação superior e solicitarmos os documentos faltantes, fomos prontamente atendidos, porém, segundo nos foi relatado, não há localização física de um dos documentos na instituição, por isso não consta no *site*. Assim, tivemos acesso a dois dos documentos faltantes, mas a Resolução nº 01/2010 não foi localizada.

Adotamos o mesmo recorte temporal de 2010 a 2018 para coleta de dados nas resoluções dos conselhos superiores da UFC. Nesse interstício, o CONSUNI desta instituição promulgou 434 resoluções, localizamos 420 e analisamos 15 documentos. Conselho de ensino, pesquisa e Extensão (CEPE) expediu 177 resoluções, detectamos 170 e analisamos quatro documentos que efetivamente tratam de práticas de diversidade da instituição. Da mesma forma, entramos em contato com o secretário responsável dos conselhos superiores da UFC que prontamente nos atendeu, porém só recebemos parte dos documentos faltantes.

Adicionalmente, consultamos: Estatuto da Universidade Federal do Ceará, Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, conforme Parecer no 62/99, e pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 592, de 23 de março de 1999, publicado no Diário Oficial da União de 26/03/99 e atualizado pela última vez através do Provimento nº 03/CONSUNI, de 18 de agosto de 2017; Regimento Geral da Universidade Federal do Ceará provado pelo

Conselho Nacional de Educação, conforme Parecer nº 218/82, de 4 de maio de 1982 e revisto e atualizado, em 21 de agosto de 2018; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022; Anuário Estatístico da UFC 2018 base 2017.

6.6.1.2 Observações participantes e observações não participantes

Realizamos observações participantes e observações não participantes das práticas oficiais e cotidianas de gestão da diversidade nas universidades estudadas. Swan (2010) lembra-nos a necessidade de estudar formas de representação da diversidade, além do texto escrito. Nas organizações contemporâneas, o significado é transmitido em uma multiplicidade de formas. A forma e aparência do espaço construído, as práticas sociais incorporadas que tornam lugar em espaço (CERTEAU, 2014), espaços virtuais através de *sites*, *e-mails*, listas de discussão e *blogs*, cartazes e material promocional, entre outros. Estruturas dos edifícios e cartazes, por exemplo, nos lembram que os textos não são necessariamente escritos e podem ser encontrados de diversas formas (FAIRCLOUGH, 2016; TATLI, 2011).

Na esteira do pensamento de Swan (2010), consideramos que as práticas de diversidade em cada instituição de ensino poderiam ser encontradas em diferentes discursos organizacionais para além das normatizações que as regem. A arquitetura, os espaços e os eventos sobre o tema, entre outras formas, constituem fortes modalidades de discursos sobre como a diversidade é encarada pela gestão da universidade.

Adotamos, portanto, a observação participante ou não participante, dependendo do evento observado, como meio de compartilhamento de experiências (LAPLANTINE, 2003) e de compreensão profunda das nuances do contexto específico. Segundo Laplantine (2003, p. 150), "o pesquisador é aquele que deve ser capaz de viver nele mesmo a tendência principal da cultura que estuda. Se, por exemplo, a sociedade tem preocupações religiosas, ele próprio deve rezar com seus hóspedes". Seguindo a assertiva do autor, realizamos observações dos espaços comuns, das suas estruturas físicas, do seu entorno e em seus ônibus *intercampi*. Efetuamos observação participante ou não-participante em sete eventos sobre diversidade promovidos e realizados no âmbito de cada IES (cinco na UFC e dois na UNILAB). Sucedemos visitas também à cidade de Redenção e Acarape em oito momentos diferentes, inclusive com dias alternados da semana, incluindo final de semana. Os dados das observações foram registrados em diários de campo descritivos (OLIVEIRA, 2014).

Nossas observações foram cuidadosamente preparadas visando manter a padronização de procedimentos, conforme orienta Minayo, Assis e Souza (2005). Para isso, as

observações de espaços, edificações e entornos foram precedidas por um Roteiro de Observação (APÊNDICE A) com o direcionamento dos pontos principais a serem observados.

Mesmo assim, Minayo, Assis e Souza (2005) recomendam que não se deve formalizar demais o processo de observação, sob pena de empobrecê-lo. Nesse sentido, parte de nossas observações (visitas às cidades e observações nos ônibus *intercampus*) estavam além do roteiro (APÊNDICE A), pois combinaram diversas formas de participações que somadas às anotações dos aspectos observados em diários (MINAYO; ASSIS; SOUZA 2005) proporcionaram maior compreensão do campo.

Concernente aos eventos, todos eram voltados à diversidade. Procedemos com inscrições e credenciamentos (quando havia). Tais momentos nos proporcionaram, além visualização de espaços e estruturas, percepções sobre comportamentos e relacionamentos dos envolvidos. Realizamos observações participantes e interagimos em cada evento por meio de depoimentos ou questionamentos a palestrantes ou debatedores. Utilizamos o diário e notas de campo e, quando necessário e possível, fotos como instrumentos de registro adicional dessas observações.

Quadro 18 – Eventos observados na UNILAB e na UFC

IES	Evento/ Promoção	Tema	Data
UNILAB	Seminário/SEPIR	I seminário de ações afirmativas para promoção da Igualdade Étnico Racial	18/12/2018
	Reunião/formação NEAAB	As interações entre a música africana e a música feita ano Brasil: percursos de resistência	13/03/2019
UFC	Palestra/PPAC/FEAAC	Diversidade nas organizações	09/03/2018
	Debate/ EIDEA/CASa	Questões étnico-raciais no ensino superior	27/03/2018
	Semana/Secretaria de acessibilidade	VI Semana de Inclusão e Acessibilidade - 2018: Tessituras possíveis.	06 a 08/06/2018
	Debate/ EIDEA/CASa	Mulheres na Universidade – construindo uma nova perspectiva de gênero	11 a 13/09/2018
	Debate/ EIDEA/CASa	Debate: Antirracismo e 15 anos da Lei nº 10.639: análises e perspectivas na formação de professores.	16/11/2018
	Debate/ EIDEA/CASa/ Secretaria de acessibilidade	Casa de Acessibilidade e Inclusão: Conceitos Indissociáveis / Estudantes com deficiência: Quem são e quais Recursos Didáticos necessitam.	18/03/2019

Fonte: elaborado pela autora

Com exceção da palestra sobre Gestão da Diversidade, organizada pelo programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da FEAAC, todos os demais eventos se configuram como práticas oficiais já que são componentes de projetos institucionalizados e, portanto, promovidos, organizados e executados por setores da gestão da UFC. Na UNILAB,

os dois eventos observados se caracterizaram como prática oficial (Seminário/SEPIR) e prática oficial (reunião do NEAAB).

Foram realizadas, ainda, observações nos *sites* das instituições. Foi acompanhada a página principal de cada universidade no período de 01 de maio de 2018 a 30 abril de 2019, a fim de buscarmos notícias relacionadas às práticas de diversidade no âmbito das IES.

Na página principal da UNILAB foram publicadas 800 notícias, sendo 63 delas relacionadas a práticas de diversidade. Na página principal da UFC foram publicadas 1400 notícias e 68 diziam respeito a temática investigada. As notícias selecionadas geraram um banco de informações do material de onde recortamos nosso *corpus* analítico que em seguida foi submetido à análise de conteúdo.

6.6.1.3 Conversações informais

Consideramos a conversação informal como ensaio para debates mais estruturados, bem como para aperfeiçoar o conhecimento sobre a temática, por estabelecer um intercâmbio com debates mais formais (MAIA *et al*., 2017). Segundo Godoi e Mattos (2010), a entrevista conversacional livre em torno de um tema é caracterizada pelo surgimento das perguntas no contexto e no curso natural à interação, sem previsão de perguntas, reações e respostas, mas existe um foco de interesse predeterminado que tanto orienta a conversação como o direcionamento dos sujeitos abordados.

Assim as conversações informais forneceram informações adicionais sobre as práticas de diversidade e sobre as estruturas das instituições. Em dois casos específicos, na UNILAB, as entrevistas foram substituídas por conversações informais: uma por indisponibilidade do gestor na hora agendada e outra, a pedido do próprio gestor por ocasião da entrevista. No primeiro caso, realizamos conversação informal com quatro servidores da Superintendência de Recursos Humanos e no segundo com um gestor do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-brasileiros (NEAAB). Conversamos informalmente ainda com outros dois docentes em momentos diferentes.

Na UFC conversamos informalmente com dois servidores técnico-administrativos de setores diferentes (Secretaria de Acessibilidade e Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade, Secretariado Executivo e Finanças – FEAAC) e um docente. Utilizamos diários como instrumento de geração de dados com o auxílio do aplicativo *VoiceNotes*.

6.5.1.4 Entrevistas semiestruturadas com gestores

Entrevistamos gestores das duas IES para identificarmos práticas adicionais de diversidade adotadas pelas IES, além das apreendidas na coleta documental. Ademais, as entrevistas com os gestores das IES nos conduziram ao entendimento do cenário de institucionalização das práticas. Fizemos entrevistas semiestruturadas com 11 gestores da administração superior que mantinham direta relação com práticas de diversidade. Todos os gestores entrevistados à época ocupavam cargos de chefia. Cada entrevista durou em média de 40 minutos a uma hora.

As entrevistas ocorreram de dezembro de 2018 a maio de 2019, mesmo período das conversações informais. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com cinco e seis gestores na UNILAB e na UFC, respectivamente e, cujos perfis, sintetizamos no Quadro 19. Na intenção de garantirmos seus anonimatos, suprimimos seus nomes e seus cargos e atribuímos uma codificação que segue a ordem de realização das entrevistas em cada instituição. Em um caso específico, realizamos uma entrevista conjunta com a Gestora_UFC_06 e o Discente_UFC_01.

Quadro 19 - Caracterização dos gestores entrevistados na UNILAB e na UFC

Denominação	Gênero	Setor	Formação	Posição
Gestor_UNILAB_01	Masculino	Ouvidoria	Administração	Técnico Administrativo
Gestora_UNILAB_02	Feminino	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis	Serviço Social	Técnico Administrativo
Gestora_UNILAB_03	Feminino	Coordenadoria da Assistência à Saúde do Estudante	Enfermagem	Técnico Administrativo
Gestora_UNILAB_04	Feminino	Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidades	Sociologia	Docente
Gestor_UNILAB_05	Masculino	Pró-Reitoria de Assuntos Institucionais	Agronomia	Docente
Gestora_UFC_01	Feminino	Ouvidoria	Direito	Docente
Gestora_UFC_02	Feminino	Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui	Pedagogia	Docente
Gestora_UFC_03	Feminino	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP)	Contabilidade	Docente
Gestor_UFC_04	Masculino	Vice-Reitoria	Computação	Docente
Gestora_UFC_05	Feminino	Divisão de Apoio Psicossocial da PROGEP	Serviço Social	Técnico Administrativo
Gestora_UFC_06	Feminino	Programa de Apoio ao Intercambista (PAI) / Coordenadoria de Mobilidade Acadêmica da Pró-Reitoria de Relações Internacionais (PROINTER).	Física	Docente
Discente_UFC_01	Masculino		Administração	Estudante

Fonte: elaborado pela autora

Utilizamos roteiros de entrevistas (APÊNDICE B; APÊNDICE C) que, na percepção Godoi e Mattos (2010), dão mais flexibilidade ao entrevistador para ordenar e formular perguntas durante a entrevista.

Cada entrevista foi precedida de contato inicial via telefone ou *e-mail* e de um segundo contato quando eram enviadas cartas de apresentação (APÊNDICE E). Por ocasião das entrevistas, entregamos termos de consentimento de participação (APÊNDICE H).

As entrevistas foram registradas por aplicativo de gravador de áudio e arquivadas em arquivos .mp3. Os dados foram transcritos por meio da plataforma paga *Dictanote Transcribe*, onde os áudios são transformados em textos por meio de programa de reconhecimento de voz. Feitas as transcrições, procedemos com uma leitura de revisão e com ajustes necessários.

6.6.2 Segunda fase da pesquisa

Na segunda fase, realizamos entrevistas semiestruturadas em profundidade com 18 docentes (13 da UFC e cinco da UNILAB). Segundo Silva (2012), a entrevista em profundidade explora um determinado assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências dos informantes. Além disso, é uma técnica flexível, já que permite ao entrevistado ajustar os termos das respostas e ao entrevistador ajustar livremente as perguntas. É ideal quando se quer obter compreensão detalhada de um determinado fenômeno ou realidade.

A entrevista em profundidade é classificada por Godoi e Mattos (2010) como um tipo de entrevista qualitativa no qual o objeto de investigação é constituído pela vida – experiências, ideias, valores e estrutura simbólica do entrevistado. Utilizamos um roteiro (APÊNDICE D) que garantiu flexibilidade para ordenar e formular as perguntas durante a entrevista (GODOI; MATTOS, 2010).

Escolhemos o método de entrevista semiestruturada em profundidade porque oferece um escopo de flexibilidade e espontaneidade para os respondentes transmitirem suas experiências e opiniões, assegurando, ao mesmo, tempo um nível de foco e estrutura durante o processo de entrevista (ARKSEY; KNIGHT, 1999).

Registramos as entrevistas por meio da gravação dos áudios após autorização de cada entrevistado e assinatura do termo de consentimento (APÊNDICE H). Os dados foram arquivados em .mp3. Cada entrevista durou em média uma hora. Sendo a mais curta com 23 minutos e a mais extensa, com duas horas. Convertemos tais áudios em textos utilizando por meio de digitação pessoal. Após os ajustes, criamos o banco de dados para as análises

qualitativas no *software* Iramuteq versão 7.0. Sua utilização colaborou para as análises lexicais necessárias para realização da ADC.

Utilizamos notas de campo como instrumentos adicionais para contextualização de cada entrevista. As notas funcionaram como meios auxiliares de registro de informações adicionais relativas a cada entrevista, como reações, ambiente, dificuldades, entre outros elementos importantes na compreensão das respostas de cada entrevistado, pois, segundo Demo (2012, p. 33)

> [...]. O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixe de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto.

As notas foram geradas com o auxílio do aplicativo *VoiceNotes*, cujos conteúdos foram transportados para arquivo no Microsoft Word e compuseram um banco de notas de campo para os procedimentos analíticos. A seguir apresentamos um quadro síntese das técnicas de coleta e geração de dados nas duas etapas da pesquisa, seus respectivos instrumentos e o objetivo de realizá-las.

Quadro 20 – Síntese da coleta e geração de dados da pesquisa

Etapa	Técnicas e procedimentos	Fontes/ tipos de evidências	Objetivo	Instrumento
1ª	Consulta documental	Documentos oficiais das universidades	Identificar práticas de diversidade.	
	Observação participante e não participante	Edificações, estrutura, espaços comuns, *site* e eventos.	Identificar formas de representação da diversidade e de práticas além do texto escrito (SWAN, 2010). Confirmação/confronto/ ampliação do entendimento da consulta documental.	Roteiro de observação. Diário e notas de campo
	Conversação informal	Docentes e servidores técnico administrativos	Confirmação/confronto/ ampliação dos dados coletados na consulta documental. Gerar dados adicionais sobre as práticas de diversidade. Preparação para as entrevistas com gestores.	Diário e notas de campo
	Entrevistas semiestruturadas	Gestores	Confirmação/confronto/ ampliação dos dados coletados na consulta documental. Gerar dados sobre as práticas de diversidade.	Roteiro de entrevistas
2ª	Entrevistas semiestruturadas em profundidade	Docentes	Caracterizar práticas docentes (dimensões ensino, pesquisa e extensão voltadas à diversidade no contexto (conjuntura e estrutura). Entender como ocorre o processo de identificação com a diversidade nos momentos das práticas docentes voltadas à diversidade.	Roteiro de entrevistas

Fonte: elaborado pela autora

Para cada uma das técnicas ora descritas elencamos técnicas de análises e seus respectivos procedimentos.

6.7 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DOS DADOS

Os métodos de análises foram adotados conforme a natureza de cada tipo de dado coletado ou gerado e a que fim de interpretação eles serviriam. Dessa forma, nos valemos dos seguintes métodos de análises descritos a seguir.

6.7.1 Primeira fase das análises: Análise de Conteúdo (AC)

6.7.1.1 Documentos

Os documentos consultados foram analisados por sob análise de conteúdo, seguindo os quatro polos cronológicos de Bardin (2011): pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise correspondeu à leitura orientada de material com vistas à constituição do *corpus* documental que atendesse aos objetivos (BARDIN, 2011) e ajudasse na busca da resposta à questão suscitada na problemática. Nessa etapa, o material correspondeu a documentos legais, institucionais, técnicos e oficiais que lemos inicialmente.

O *corpus* documental foi constituído de dispositivos legais (Leis e Decretos Federais) e institucionais (convenções, declarações, informativos, outros) relacionados à diversidade; publicações técnicas relacionados à diversidade (indicadores e relatórios voltados à realidade da diversidade no Brasil em especial nas universidades públicas) e documentos oficiais de cada universidade que tratassem diretamente de práticas de diversidade (resoluções dos conselhos superiores das universidades que dissessem respeito à diversidade e às práticas de diversidade; estatuto, Plano de Desenvolvimento Institucional e regimento). Primeiramente, lemos os títulos, ementas e outros elementos textuais que nos permitiram classificá-los como parte do *corpus* documental (BARDIN, 2011).

Na exploração do material, buscamos chegar ao objeto de análise (práticas de diversidade de cada instituição) por meio de categorias semânticas (BARDIN, 2011). No tratamento dos resultados foi realizada uma análise de conteúdo por significação (BARDIN, 2011), ou seja, buscamos entender as significações do objeto de análise. Por fim, chegamos às inferências e interpretações dos conteúdos analisados.

6.7.1.2 Observações participantes e não participantes

Para análise dos dados gerados das observações participantes e não participantes nos valemos igualmente da análise de conteúdo de Bardin (2011), seguindo os mesmos passos propostos anteriormente. Os diários e notas de campo compuseram o *corpus* analisado, onde buscamos, por meio de tais registros, a identificação do objeto de análise que correspondesse às práticas de diversidade oficiais e cotidianas percebidas nas universidades.

Concernente às notícias captadas por meio de *print* das páginas principais de cada instituição, geramos um banco de dados, para catalogação de tais notícias por ordem cronológica decrescente. As notícias relativas à diversidade nos *sites* das universidades constituíram o material da nossa pré-análise nesta etapa. O *corpus* documental foi formado pelas notícias que, exclusivamente, aludiram ao objeto de estudo, ou seja, às práticas de diversidade institucionalizadas pelas universidades.

6.7.1.3 Entrevistas com gestores e conversações informais

Na esteira das propostas para análise das informações geradas e coletadas nas fases anteriores desta etapa, nos valemos da análise de conteúdo de Bardin (2011) como recurso analítico para as entrevistas com os gestores das duas universidades, bem como para as conversações informais.

Escolhemos a Análise de conteúdo para esta etapa por termos buscado a descrição e objetivação das informações e não o conteúdo latente nas assertivas dos participantes. Logo, nossa pretensão declarada de objetividade, permitiu-nos, conforme defende Godoi (2010), desconsiderar a subjetividade e os elementos contextuais das respostas. Fizemos uma análise estrutural sem inferências de ideologias, valores ou outros elementos subjetivos na busca pelo entendimento das práticas de diversidade das duas instituições investigadas atreladas à estrutura da universidade a à conjuntura nacional e local de cada IES.

Após as transcrições, os discursos dos gestores se materializaram em forma de texto, constituindo, junto com as notas de campo das conversações informais, o *corpus* documental desta etapa e permitindo que procedêssemos com a análise de conteúdo. Convertemos os arquivos .doc para. odt do processador de texto Writer do Open Office. Feitos esses procedimentos, criamos um banco de dados para análises qualitativas no *software* Iramuteq versão 7.0.

Ressaltamos que a utilização de *software* qualitativo ajudou no processo de armazenamento e estruturação de dados, já que o grande volume de informações poderia prejudicar seu gerenciamento. Contudo, Silveira (2010) ressalta que a utilização deste tipo de ferramenta está condicionada ao pesquisador se sentir confortável, haja vista que, ao final, o processo de análise dos dados é tarefa do pesquisador à luz de um marco teórico. Os *softwares*, embora recebam a denominação "de análise qualitativa", são, na realidade, sistemas de organização de dados (SILVEIRA, 2010).

A definição de categorias semânticas (BARDIN, 2011) seguiu o mesmo caminho utilizado para definirmos o objeto de análise (práticas de diversidade de cada instituição) e, por conseguinte, realizamos análise de conteúdo por significação (BARDIN, 2011) e interpretamos os conteúdos analisados.

6.7.2 Segunda fase das análises: Análise de Discurso Crítica (ADC)

Os dados gerados pelas entrevistas com os docentes foram analisados por meio do modelo transdisciplinar da Análise do Discurso Crítica (ADC) de Chouliaraki e Fairclough (1999).

A análise do discurso ganhou espaço nos estudos organizacionais nos últimos, anos devido ao reconhecimento dos discursos em qualquer prática humana. A análise do discurso constitui, hoje, um complexo metodológico fragmentado em muitas escolas e tendências epistemológicas fruto de sua característica interdisciplinar (GODOI, 2010), ou transdisciplinar (no caso da ADC de Norman Fairclough).

A análise do discurso enseja conhecimentos diversos oriundos de muitas disciplinas das ciências humanas e sociais, como linguística, semiótica, antropologia, sociologia, psicologia social, ciências políticas, comunicação, entre outras.

Para além desses conhecimentos constitutivos, numerosas linhas analíticas se estabeleceram conduzindo pesquisadores a diferentes linhas, tendências ou modelos, conforme destaca Godoi (2010). Em outras palavras, "a análise do discurso é um grande "guarda-chuva" no qual se abrigam diferentes abordagens e perspectivas", segundo a visão de Batista Júnior, Sato e Melo (2018, p. 08).

Nesse bojo, encontra-se a Análise do Discurso Crítica (ADC) que, por sua vez, possui diferentes vertentes. Dentre elas, a que adotamos para esta tese: a perspectiva dialético-relacional de Norman Fairclough e o modelo transdisciplinar de Chouliaraki e Fairclough (1999), onde o discurso é encarado como um dos momentos da prática social. Para tanto,

precisamos, primeiro, nos posicionar quanto a alguns conceitos relacionados a essa perspectiva teórico-metodológica para então enunciarmos os passos metodológicos que foram adotados.

O ponto de partida é entendermos que na ADC, recaem dois significados sobre o termo “discurso”: o significado abstrato (discurso) como momento irredutível da prática social associado à linguagem; e o concreto (discursos), enquanto modo particular – ligado a interesses específicos – de representar nossa experiência no mundo.

À perspectiva dialético-relacional da ADC interessa o papel do discurso na mudança social e nos modos de organização da sociedade em torno de objetivos emancipatórios. Busca oferecer suporte científico para estudos sobre o papel do discurso na instauração, manutenção e superação de problemas sociais. Nesse sentido, a ADC é crítica por conduzir sujeitos à reflexividade e assim reconstruir papéis sociais (MELO, 2018).

Com base na caraterística crítica da ADC, propusemos conduzir docentes universitários à reflexão acerca das alterações nas suas práticas de trabalho em função do seu processo de identificação com a diversidade. Para isso, necessitávamos entender os momentos das práticas de trabalho destes sujeitos e como essas práticas se situam como pontos de intercessão entre o contexto e os eventos oriundos delas.

A ADC não se concentra somente em questões puramente acadêmicas ou teóricas. Toma também como ponto de partida, problemas sociais predominantes e latentes, adotando uma posição explícita sobre eles e analisando os meios em que ocorrem, quem são seus responsáveis e como resolvê-los (MELO, 2018). A ADC busca ser transformadora da sociedade porque atribui aos analistas o papel de interventores sociais por meio de seu trabalho de análise (VIEIRA; MACEDO, 2018).

Está preocupada com relações assimétricas de poder nas relações sociais. O conceito de poder traz atrelado o de hegemonia, porque essa perspectiva se preocupa com os efeitos ideológicos que os textos possam ter sobre as relações sociais. A hegemonia como forma de poder, é, muitas vezes, alcançada e mantida pelo discurso de algumas pessoas em detrimento a outras e consiste numa relação de dominação consentida, que envolve a naturalização de práticas (VIEIRA; MACEDO, 2018).

A hegemonia é, portanto, a dominação naturalizada por meio de discursos ideológicos. A ideologia por sua vez, é composta por ideias de dominação pela linguagem. Relaciona-se mais com quem está falando o que, para quem e com que finalidade, do que com as propriedades linguísticas da linguagem. A ideologia, segundo Vieira e Macedo (2018), se manifesta em posicionamentos das pessoas enquanto sujeitos sociais no interior de diferentes

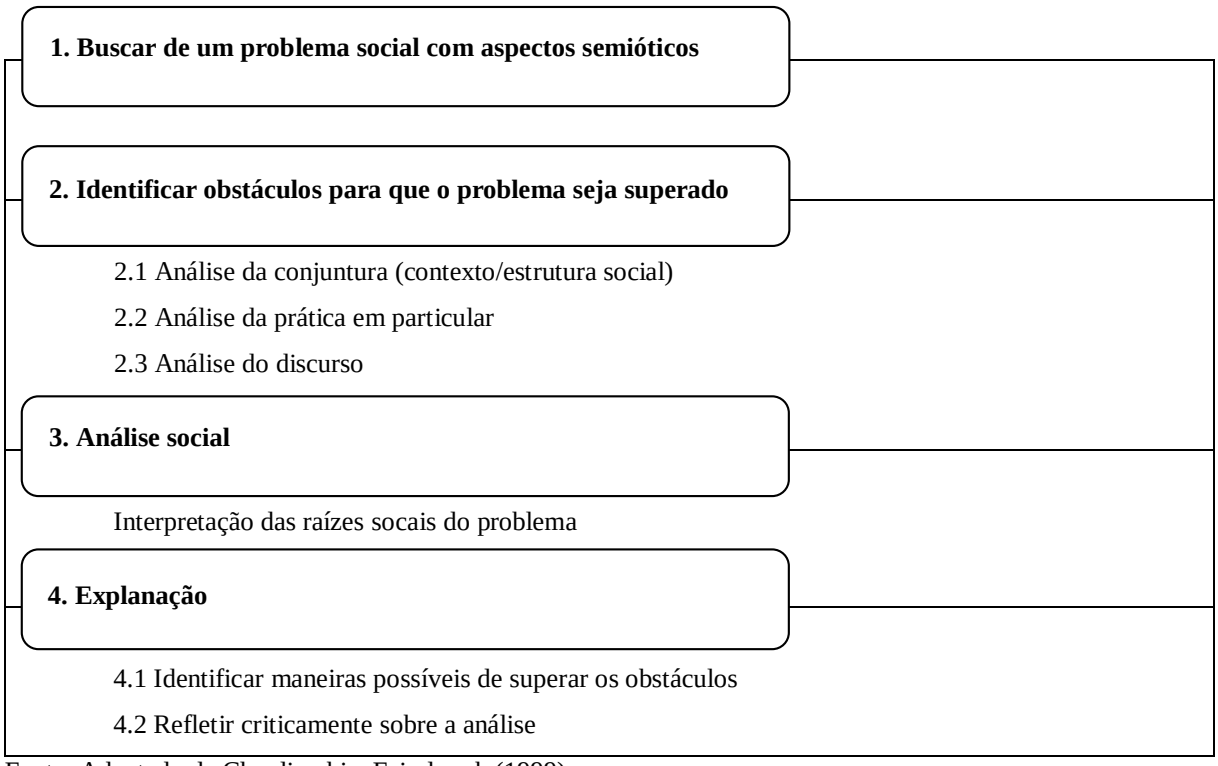
organizações sociais, como educação, família, religião, entre outras. O discurso, segundo Fairclough (2016), está investido de ideologias.

A ADC não poder ser limitada à análise linguística, tampouco à análise social. A limitação em qualquer uma dessas dimensões, resulta na não utilização da ADC, de fato. É nesse sentido que decorre a Análise de Discurso Textualmente Orientada (FAIRCLOUGH, 2016), pois a análise linguística e a análise crítica social devem, necessariamente, estar inter-relacionadas. Segundo Vieira e Resende (2016, p. 23) "a análise linguística alimenta a crítica social, e a crítica social justifica a análise linguística".

Para a ADC o texto representa a materialização do discurso, porém com noção ampliada na construção de sentido, ou seja, não se restringe aos vocábulos ou às palavras. Trata-se de um conjunto semiótico (material visual, cores, posicionamentos, figuras, gráficos, palavras, outros). O discurso é uma abstração e o texto materializa o discurso, é interativo e promove relações sociais. Nas práticas sociais, os textos carregam ideologias.

Feitos os devidos posicionamentos, apesentamos (FIGURA 10) o modelo de planejamento de pesquisa em ADC de Chouliaraki e Fairclough (1999) que seguiremos para análise dos dados gerados nas entrevistas com os docentes.

Figura 10 - Passos para análise dialético-relacional



Fonte: Adaptado de Chouliaraki e Fairclough (1999)

De acordo com esse enquadre, toda análise em ADC parte de um problema social que envolva aspectos semióticos, ou seja, manifestações linguísticas. Nesse sentido, a ADC se mostrou também adequada tendo em vista que, a manifestação das identidades, segundo Hall (2015), ocorre por meio dos discursos.

Além disso, segundo Resende e Ramalho (2019), a ADC se debruça, em geral, sobre problemas que envolvam relações de poder ou naturalização de discursos particulares como sendo universais já que é seu objetivo "refletir sobre a mudança social contemporânea, sobre mudanças globais em larga escala e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias em estruturas cristalizadas na vida social" (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 36).

Dessa maneira, nosso problema social explora as alterações nas práticas de trabalho de docentes universitários provocadas por seus processos de identificação com a diversidade. A manifestação das identidades, segundo Faiclough (2016) e Hall (2015) ocorrem por meio dos discursos dos sujeitos. Suas práticas de trabalho ocorrem na estrutura de universidades públicas federais, cujos discursos e políticas inerentes à diversidade sofrem intervenção estatal e são postos aos membros da comunidade acadêmica, a quem cabe absorvê-los. Nessa realidade, as práticas de trabalho dos docentes nas dimensões ensino, pesquisa e extensão podem funcionar como práticas emancipatórias no debate sobre as condições de inclusão, de permanência e de sucesso de indivíduos, considerando suas múltiplas identidades, dando voz a tais sujeitos e avançando ao discurso oficial.

O segundo ponto a ser considerado no planejamento de pesquisa em ADC é a identificação de obstáculos para que o problema seja superado. Nesse ínterim, são considerados três tipos de análises que atuam em conjunto nesta etapa:

- Análise da conjuntura (contexto/estrutura): onde o problema ocorre, ou seja, da configuração de práticas das quais o discurso a ser analisado faz parte, as práticas associadas ou das quais ele decorre (RESENDE; RAMALHO, 2019). A definição de contexto é ampla e contingencial, conforme defendem Chouliaraki e Fairclough (2010). Não deve ficar restrita a moldes pré-definidos. Nessa proposta, a estrutura corresponde ao cenário interno de cada uma das universidades onde estão situadas as práticas docentes. Tais instituições estão localizadas em um sistema educacional inserido no contexto socioeconômico e político nacional e local, que corresponde à nossa proposta de conjuntura. Assim, foram analisados o cenário nacional e local desta conjuntura bem como a estrutura das universidades com foco nas suas práticas de diversidade.

- Análise da prática em particular: com ênfase para os momentos da prática e suas relações com os discursos. Foram analisadas as práticas de trabalho docente nos eixos pesquisa e extensão com ênfase para os momentos das práticas de cada eixo.
- Análise do discurso: orientada para a estrutura e para a interação. Análise de recursos linguísticos utilizados e sua relação com a prática social. Nessa etapa, foi importante considerar os diferentes significados que os discursos podem assumir.

Fairclough (2003) enfatiza três significados que o discurso pode assumir, simultaneamente, dentro de enunciados do discurso: acional (modo de agir), Representacional (modo de representar) e Identificacional (modo de ser). Cada um desses modos de interação entre discurso e prática social corresponde a um tipo de significado.

Assim, Ramalho e Resende (2019), considerando o pensamento de Chouliaraki e Fairclough (1999), ordenaram categorias analíticas do discurso para que estes significados ou sentidos do discurso possam ser analisados (QUADRO 21).

Quadro 21 - Categorias analíticas do discurso em ADC

Significados do discurso	**Categorias analíticas**
Acional (Modo de agir)	Pré-gêneros e Gêneros Situados Intertextualidade Pressuposição Coesão
Representacional (Modo de representar)	Interdiscursividade Representação dos Atores Sociais Significado das palavras
Identificacional (Modo de ser)	Avaliação Modalidade Metáforas

Fonte: Adaptado de Resende e Ramalho (2019)

No Significado Acional cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto. Os gêneros constituem "o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer dos eventos sociais" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 65). Em termos práticos, Resende e Ramalho (2019) explicam que, quando analisamos o gênero, o objetivo é examinar como o texto figura na (inter) ação social e como contribui para ela em termos de eventos sociais. "Os Gêneros específicos são definidos pelas práticas sociais a elas relacionadas e pelas maneiras como tais práticas são articuladas" (RESENDE; RAMALHO, 2019, p. 62).

O segundo significado do discurso é o Representacional que traduz o modo do sujeito se representar no mundo. Relaciona-se a projetos de mudança do mundo a partir de perspectivas particulares. No que concerne ao significado Identificacional, o discurso assume mecanismo de representação de identidades e diferenças, já que a manifestação das identidades e o processo de identificação, segundo Fairclough (2003, 2016) e Hall (2014, 2016), envolvem processos dialéticos. Nesse processo, a representação discursiva de identidades faz parte de uma cadeia de afirmações e negações acerca de identidades e diferenças. Segundo Resende e Ramalho (2019, p.77) "A afirmação da identidade e da diferença no discurso traduz conflitos de poder entre grupos assimetricamente situados".

Nesta tese, fomos a campo sem pressupostos acerca de categorias analíticas, pois as categorias são determinadas pelo campo empírico. As categorias são definidas pelos textos apreendidos.

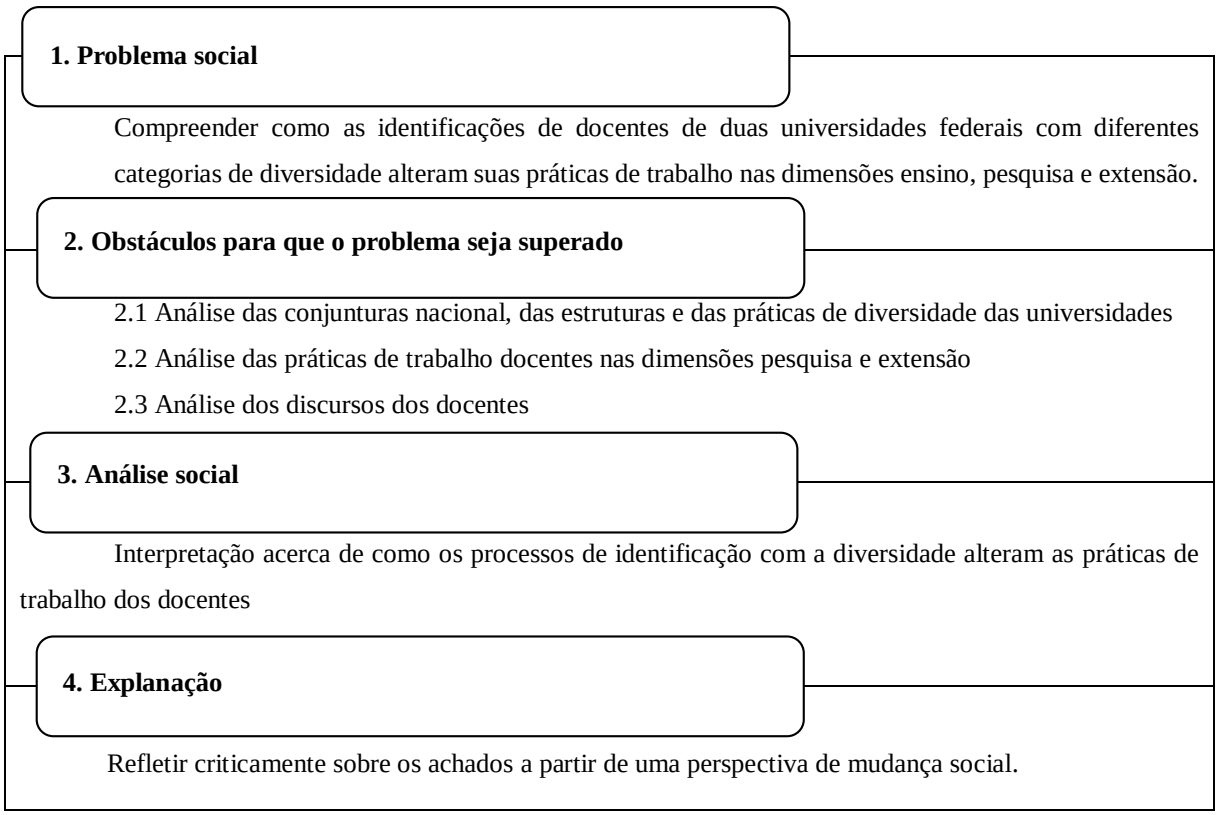
Fairclough (2003) defende que a relação entre os sentidos do discurso é a dialética e eles não estão isolados em si. A distinção proposta é uma necessidade analítica. Na prática discursiva, as três manifestações se completam e se interligam. A definição dos significados do discurso é uma maneira didática de apresenta-las.

Retomando os passos de análise, o terceiro passo diz respeito à análise social do problema ou verificação da função do problema na prática, já que a ADC nasce do social e volta a ele, como já afirmado. Nesta etapa, verificamos como ocorre o processo de identificação – como surgiu na vida dos docentes e como tem alterado suas práticas de trabalhos.

O último passo, a Explanação, corresponde à mudança de polaridade da análise, ou seja, saímos do problema para soluções. Isso implica mudanças que podem ocorrer na estrutura social. Esse estágio revela a posição da ADC como instrumento de ação reflexiva para emancipação social, inclusive em práticas acadêmicas.

Na Figura 11 esboçamos, com base em Chouliaraki e Fairclough (1999), os passos que foram adotados para análise do problema social desta proposta de tese.

Figura 11 - Passos para análise dialético-relacional do problema social da tese



Fonte: elaborado pela autora

Desta forma, buscaremos atender à segunda fase da pesquisa proposta por meio da ADC como modelo teórico-metodológico.

6.7.3 *Framework* da pesquisa

Sintetizamos os procedimentos da pesquisa no Quadro 22 onde cada objetivo específico foi associado às técnicas de coleta ou geração de dados e ao seu método de análise.

Quadro 22 - Técnicas e instrumentos de geração e análise dos dados para o atendimento de cada objetivo

(continua)

Objetivo	**Técnicas de coleta ou geração de dados**	**Técnicas de análises dos dados**
1) Identificar práticas de diversidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC).	1) Consulta documental a documentos oficiais das duas universidades; 2) Entrevistas semiestruturadas com gestores. 3) Observações participantes e não participantes a eventos, espaços e aos *sites* das duas universidades.	Análise de conteúdo

Quadro 22 - Técnicas e instrumentos de geração e análise dos dados para o atendimento de cada objetivo

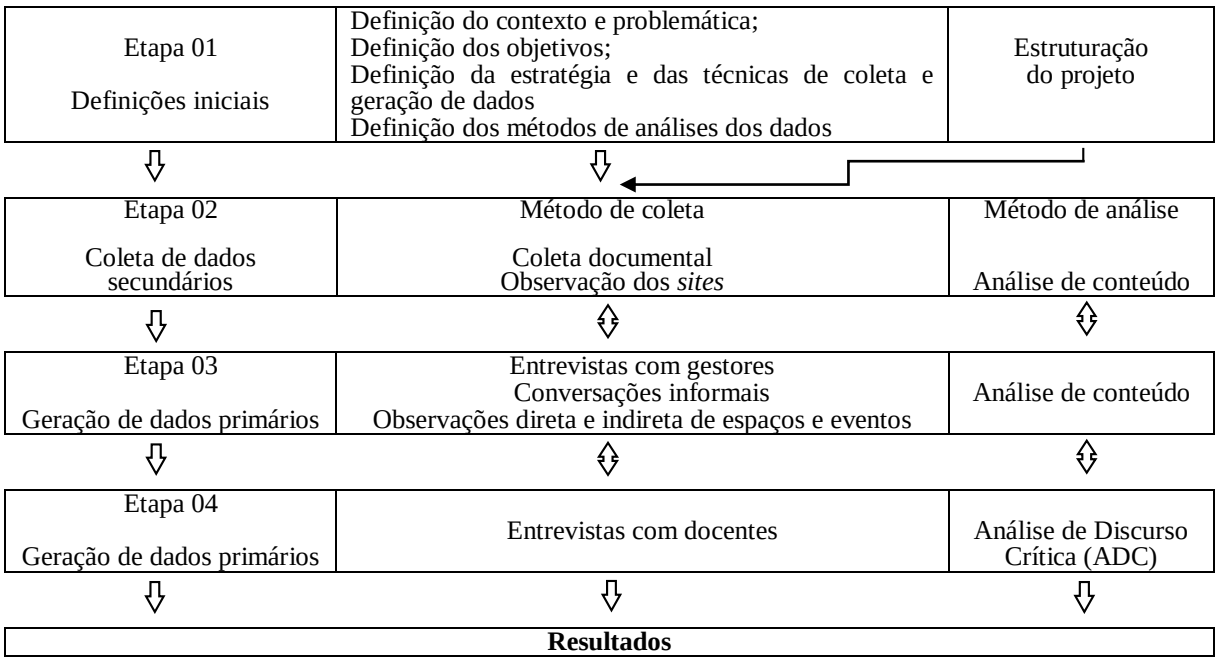
(conclusão)

Objetivo	Técnicas de coleta ou geração de dados	Técnicas de análises dos dados
	4) Conversações informais com docentes e servidores técnico administrativos.	
2) Descrever as práticas de trabalho de docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC) nos eixos pesquisa e extensão.	Entrevistas semiestruturadas em profundidade com docentes.	Análise de Discurso Crítica
3) Conhecer as percepções de docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca de como seus processos de identificação alteram os desenvolvimentos de suas práticas de trabalho nos eixos pesquisa e extensão.	Entrevistas semiestruturadas em profundidade com docentes.	Análise de Discurso Crítica
4) Apreender as percepções de docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca de como seus processos de identificação alteram suas práticas de trabalho no eixo ensino.	Entrevistas semiestruturadas em profundidade com docentes.	Análise de Discurso Crítica

Fonte: elaborado pela autora

Por conseguinte, sistematizamos um *framework* metodológico que nos orientou no processo de construção e andamento da pesquisa por meio de etapas:

Figura 12 - *Framework* do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora

Dessa forma, buscamos, pelos meios ora descritos, atender aos objetivos propostos e verificar a tese que pretendemos defender. As etapas estruturadas no *framework*, passaram por ajustes à medida que a pesquisa se desenvolvia.

7 PRÁTICAS DE DIVERSIDADE EM UNIVERSIDADES FEDERAIS: CONJUNTURA E ESTRUTURA

Nesta seção examinamos os dados oriundos da pesquisa de campo. É necessário, antes, contextualizarmos a realização da pesquisa. Seguimos a perspectiva faircloughiana para situarmos as práticas docentes em um contexto específico. Para Chouliaraki e Fairclough (1999) as práticas são interseções entre a contexto e os eventos sociais. Sendo assim, para que os discursos docentes tenham significados dentro de suas práticas docentes, eles precisam estar situados contextualmente em termos de tempo e espaço. O contexto social, segundo Magalhães, Martins e Resende (2017), precisa ser analisado para validar a análise social, que por si só é insuficiente na análise crítica. Para os autores, o estudo do discurso na abordagem crítica exige um mergulho de quem pesquisa nas práticas socioculturais, e, portanto, no contexto social, mediante a análise descritiva, interpretativa e exploratória de dados obtidos por meio de diferentes técnicas, como observações, entrevistas, relatos e diários de participantes (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017).

Chouliaraki e Fairclough (2010) defendem que não há um conceito explícito de contexto e desaconselham, portanto, um rigor metodológico para defini-lo. Para os autores, o contexto é um construto analítico que surge dentro de questões específicas de pesquisa e busca definir a articulação de momentos que sejam relevantes para a constituição de *corpus* de textos organizacionais. Como tal, o contexto deve ser entendido como um objeto epistêmico, surgindo dialeticamente de múltiplas maneiras. Na esteira dessa orientação, delineamos nosso contexto a partir dos dois eixos temáticos centrais da tese: diversidade e educação superior pública.

Apresentamos a seguir, o contexto segmentado em conjuntura (cenário político e social nacional da educação superior e da diversidade) e estrutura (sistema organizacional das universidades *loci* da pesquisa, com ênfase nas suas práticas de diversidade).

Na delimitação do contexto, levamos em consideração os principais acontecimentos recentes no cenário nacional e local relacionados aos temas e que, de alguma forma, podem se relacionar com as práticas docentes.

Para descrevermos a conjuntura, nos valemos de notícias veiculadas em periódicos nacionais e locais (revistas e jornais), notas publicadas em páginas de órgãos públicos na *Internet* e dados de pesquisas de institutos renomados e autores acadêmicos. Para construção da estrutura de cada universidade, recorremos a leis, documentos oficiais das instituições, relatos obtidos em entrevistas e conversações informais, notícias dos *sites* das universidades e diários de campo das observações de espaços e de eventos. Tudo isso devidamente referenciado.

7.1 A CONJUNTURA

As práticas docentes investigadas nesta pesquisa precisam ser situadas em uma conjuntura social e política para entendermos o lugar de fala dos docentes participantes da pesquisa. Esse posicionamento é necessário, principalmente porque à ADC importa as alterações decorrentes do novo capitalismo e o processo de globalização à medida que provoca mudança social. Além do que, é na conjuntura que a ideologia se naturaliza, estabelecendo a hegemonia numa constate luta pelo poder (FAIRCLOUGH, 2016).

7.1.1 Conjuntura da educação superior no Brasil

Nos últimos anos, instauraram-se, no Brasil, ânimos acirrados em intensos debates e imposições de modos de pensar, principalmente sobre questões relacionadas à política e à economia brasileira. Movimentos pró e contra políticas do governo federal se espalham por todo o país. As redes sociais, por sua vez, se tornaram território de embates e agressões verbais a conhecidos e desconhecidos. Em alguns momentos, o debate foi às ruas em forma de manifestações partidárias ou contrárias a pautas controversas.

Camuflados pelo discurso político, observamos embates efusivos entre dominantes e dominados, muitas vezes entendidos como direita *versus* esquerda ou conservadores *versus* liberais. Tais embates são permeados de interdiscursividade, como, por exemplo, do discurso religioso fortemente imbuído em falas oficiais e reproduzido por simpatizantes do governo atual. O que presenciamos é uma luta pelo poder envolvendo diretos civis, classes sociais, grupos de minorias sociais, liberdade de expressão, equidade, ambientalíssimo, entre outros.

Neste ínterim, o país encontra-se mergulhado em recessão, lenta recuperação econômica e alta taxa de desemprego. O desemprego atingiu o índice de 12,7% no primeiro trimestre de 2019 e ficou 1,1% acima do registrado no quarto trimestre de 2018, quando o estava em 11,6% da força de trabalho, segundo noticiou Villas Bôas (2019) ao Jornal Valor Econômico, em abril último. Tal percentual equivale a mais de 13 milhões de pessoas desempregadas (pessoas com 14 anos ou mais que buscam emprego, sem encontrar) – 10% a mais frente ao final do ano anterior. Importante lembrarmos que o primeiro trimestre de cada ano é marcado pela dispensa de trabalhadores temporários, normalmente contratados em função das vendas natalinas.

“Ao mesmo tempo, nos três meses até março, 91.863 milhões de trabalhadores estavam ocupados – como empregados, empregadores, servidores públicos, 0,9% a menos do

que nos três meses finais do ano passado" (VILLAS BÔAS, 2019, S/P). No contexto geral, o Brasil possuí mais de 28 milhões de trabalhadores subutilizados, o que corresponde à mão de obra desempregada e subocupada, mais a força de trabalho potencial (desempregados que não estão procurando emprego, mas têm condições de trabalhar).

A realidade subjacente à subutilização da mão de obra trabalhadora consiste na precarização do trabalho vivo e na precariedade social, marcadas por discursos que naturalizam o trabalho intermitente, exposição a condições insalubres, baixos salários, perda de direitos acumulados pelas classes assalariadas e fragilização de mecanismos de resistência, como os sindicatos, por exemplo.

Na realidade, ao adentrarmos na precarização nos limitamos à mão de obra empregada, já que constitui o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital no decorrer do século XX. É a explicitação da *precariedade* como condição ontológica da força de trabalho como mercadoria (ALVES, 2007). Dessa forma, sequer podemos nos reportar àqueles que estão à margem do mundo formal do trabalho ou àqueles trabalhadores que já vivem à margem da formalização trabalhista.

Embora a conquista de diretos trabalhistas não tenha abolido por completo a precariedade, a precarização formaliza-a através de um processo histórico-político de reformas trabalhistas e previdenciárias que se encarregam de atingir setores mais organizados do proletariado.

Na perspectiva de Alves (2007) a precarização tem natureza complexa e desigual e se sustenta na luta política e social de classe, atingindo sujeitos que hoje são vítimas da "flexibilização do trabalho" ou usurpados pelas leis do mercado. Nessas condições, a precarização naturaliza-se por meio dos discursos dominantes de poucos sobre a maioria, baseados mais no consenso inconsciente do que no uso da força, conforme alerta Fairclough (2016).

A precarização se estabelece por meio de discursos relativamente recorrentes e duradouros que simplificam e condensam realidades complexas por meio de enfoques de determinados aspectos (como a geração de mais postos de trabalho) e apagamento ou marginalização de outros (os salários dos servidores públicos, por exemplo). Muitos desses aspectos do processo social são constituídos de maneiras diferentes em diferentes discursos que, ao perdurarem, são aceitos por mais pessoas e assim alcançam medidas de domínio sobre outros até tornar-se hegemônico (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 2010).

A dominação, entretanto, está sempre em equilíbrio instável. Ela é, segundo Fairclough (2016), instável por natureza e a luta contra a hegemonia se constitui exatamente

sobre os pontos de instabilidade de relações hegemônicas. Lutas essas, perceptíveis nas manifestações orquestradas por entidades representativas de classes, movimentos ideológico-partidários que surgiram recentemente, assim como influenciadores digitais. Tais manifestações levaram milhares de pessoas às ruas da maioria dos estados brasileiros, em atos contra ou favor a diferentes pautas.

No cerne, estão pleitos que variam desde aqueles que estão em curso oficialmente, como a reforma da previdência, o pacote anticrime, a Medida Provisória 870 – que reorganiza a estrutura do governo e o contingenciamento orçamentário nas Universidades Federais –, até aqueles mais radicais como, o *impeachment* de ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) e o fechamento do Congresso Nacional e do próprio STF.

A pesquisa de campo da tese foi realizada em meio a toda essa efervescência em nosso país, especialmente no tocante às políticas educacionais. A educação superior, em especial as universidades federais, vigorou nas pautas de debates nos primeiros meses do ano de 2019. Não por sua evidente importância social, mas por medidas e polêmicas fabricadas que, direta ou indiretamente, as afetavam.

Nesse contexto, o Ministério da Educação passou por restruturações, inclusive no que tange a sua gestão superior. Troca de ministro, desentendimentos entre assessores, polêmicas e divisões ideológicas foram alguns dos acontecimentos que marcaram recentemente o cenário do órgão máximo da gestão educacional do país (G1, 2019a).

Acusadas de fomentar balbúrdia e doutrinação política e ideológica, as universidades federais, sua comunidade acadêmica e, não menos, a própria produção do conhecimento científico se tornaram alvos de críticas e descrédito no governo federal e em parte da sociedade. Segundo veiculado na mídia, pelo Ministro da Educação Abraham Weintraub, as universidades têm permitido que "eventos políticos, manifestações partidárias e festas inadequadas ao ambiente universitário" ocorram em suas dependências (CORREIO BRASILIENSE, 2019). A autonomia universitária foi intensamente criticada e colocada em dúvida, paradoxalmente ao que seria de se esperar do órgão que deveria fortalecê-la.

Sob a égide da redução nos repasses, sob o argumento de garantir o equilíbrio das contas públicas, foi estipulado um contingenciamento orçamentário sem critérios detalhados. Inicialmente aplicado à UNB, à Universidade Federal Fluminense (UFF) e à Universidade Federal da Bahia (UFBA) o contingenciamento foi justificado pelo Ministério da Educação com base nos comportamentos inadequados identificados nessas instituições, mas, não só por isso. As três universidades-alvo também foram acusadas de terem desempenho acadêmico aquém do

esperado (CORREIO BRASILIENSE, 2019), o que não se comprova pelos critérios costumeiramente utilizados

Mesmo essa decisão não tendo sido fundamenta em dados concretos, as três universidades tiveram 30% das suas dotações orçamentárias anuais bloqueadas, ainda em abril. Bloqueios esses que atingiriam diretamente despesas discricionárias, como o custeio de água, energia, limpeza, bolsas de auxílio a estudantes, entre outras. Posteriormente, o contingenciamento foi expandido a todas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o que inclui universidades e institutos federais (CORREIO BRASILIENSE, 2019).

Uma semana após o contingenciamento, a CAPES anunciou a suspensão de bolsas ociosas (momentaneamente não ocupadas) de mestrado e doutorado. A CAPES não informou a quantidade de bolsas recolhidas por organização acadêmica ou por categoria administrativa. Assim, não há como precisarmos o total de bolsas suprimidas das instituições federais, mas o que temos ciência é que, a maior parte das bolsas de pós-graduação *stricto sensu* em 2018 foram destinadas a alunos de programas de universidades federais. Segundo o GEOCAPES (2019), foram 61,3% do total de bolsas distribuídas. Importante lembrarmos que nessas instituições está também a maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu* ativos Brasil, correspondendo a 57, 7% até o ano de 2017 (GEOCAPES, 2019). Registre-se, ainda, que não se tratava, de fato, de bolsas ociosas, mas de oferta programada para os novos ingressantes nesses cursos *stricto sensu*.

O anúncio de cortes das verbas discricionárias das universidades federais em todo território nacional gerou inúmeros debates e manifestações nas redes sociais e na mídia, bem como atos presenciais, como os ocorridos no dia 15 de maio em 222 municípios de 26 Estados e no Distrito Federal (G1, 2019b).

Em 07 de junho de 2019, a juíza Renata Almeida da 7ª Vara Federal Cível da Bahia, determinou a suspensão dos cortes do Ministério da Educação (MEC) na verba discricionária das universidades federais de todo o país. A magistrada acolheu uma série de ações populares impetradas por diferentes instituições, dentre elas, o Diretório Central dos Estudantes da UNB, além das próprias UNB, UFF, UFBA, as três primeiras a serem atingidas pelo contingenciamento (CORREIO BRASILIENSE, 2019).

Antes mesmo dessa decisão, muitos reitores manifestaram preocupação com o andamento das atividades das instituições, dada a inviabilidade de se trabalhar sem aporte financeiro suficiente. Enquanto isso, a justificativa governamental recaía no redirecionamento das verbas cerceadas do ensino superior para a educação básica.

O Presidente da República Jair Bolsonaro sustenta o redirecionamento das verbas em um discurso contraditório sobre o desempenho das universidades federais enquanto assume sua excelência: “Não adianta ter um excelente telhado na casa se as paredes estão podres. É o que acontece atualmente” (ÉPOCA NEGÓCIOS, 2019, S/P). Conforme observa Época Negócios (2019, s/p) “A informação sobre o corte na verba das universidades federais surge ao mesmo tempo em que abre o período para as instituições públicas de ensino superior aderirem ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu)”

Essa postura governamental fusiona-se à crescente evasão enfrentada pelo ensino superior no Brasil. As 107 IFES do país eram responsáveis, segundo o Censo da Educação Superior realizado pelo INEP (2016), por 1.249.324 de matrículas em 6.234 cursos de graduação. Nesse cenário, porém, há um descompasso de 57% entre o ingresso e a conclusão dos cursos por parte dos discentes. Esse índice revela o quadro de evasão enfrentado pelas instituições públicas e alvo de políticas de combate e controle por parte de seus dirigentes.

Dentre os instrumentos utilizados no acompanhamento dos discentes, há a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES, aplicada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em parceria com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), em 2018, com uma amostra de 8.570 estudantes.

Sobre o perfil econômico, a pesquisa apontou que o percentual de estudantes com a renda mensal bruta familiar até três salários mínimos é de 50,9%. Esse percentual se eleva para 62,2% na região nordeste, sendo que cerca de metade desse percentual tem renda entre um e dois salários mínimos. Em todo território nacional, 12,4% têm renda mensal familiar inferior a um salário mínimo e apenas 9,8% têm renda bruta familiar acima de 10 salários mínimos (ANDIFES; FONAPRACE, 2018).

A pesquisa revelou, ainda, que 29,9% dos discentes são trabalhadores. Por sua vez, 40,6% não trabalham, mas estão à procura de trabalho, ou seja, estão desempregados, e 29,5% não trabalham (inativos) [...] A maioria absoluta dos (as) estudantes ocupados (as) recebe “Até 1 e meio SM” (62,2%)” (ANDIFES; FONAPRACE, 2018, p. 50).

Observamos que os discentes das universidades federais têm perfis econômicos variados, porém, com prevalência de alunos oriundos de famílias menos abastadas. Tal perfil fortalece a concepção de universidade pública como espaço diverso que promova a inclusão social e que não pode ser pensado de forma dissociada da realidade política, econômica e social do país.

As alterações desse perfil, em parte, são resultantes das alterações pelas quais passaram as próprias universidades brasileiras nas últimas décadas, com a expansão do ensino superior a

partir dos anos de 1990. Em 2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, criou condições para ampliação de acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação fundamentado em três dimensões: ampliação da rede de universidades federais, interiorização e reestruturação das instituições (BRASIL, 2007).

Na visão de Cabral Neto e Castro (2014) o REUNI, enquanto programa de caráter gerencial, provocou a expansão do ensino superior público através da racionalização de recursos disponíveis e o estabelecimento de metas para as instituições que aderiram a ele. O resultado do programa foi a ampliação da rede federal de ensino com criação de novas universidades federais e ampliação do número de *campi* de 148 para 321, resultando na interiorização das instituições federais. Até 2002, 114 municípios eram atendidos, já em 2014 esse número havia saltado para 275 municípios, segundo relatam Vieira e Nogueira (2017).

As diretrizes propostas no REUNI claramente favoreciam a diversificação do alunato nas universidades públicas. A ampliação de vagas no período noturno, a ampliação e flexibilização da mobilidade estudantil, a expansão de políticas de inclusão e assistência estudantil e a articulação da educação superior com a educação básica foram diretrizes que consubstanciaram direta ou indiretamente o acesso a universidades federais por públicos antes não imaginados.

É importante lembrar programas como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Programa de Bolsa Permanência (PBP), Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir) e a promulgação da Lei nº 12.711/2012 – conhecida popularmente como a Lei das Cotas – e outras políticas e programas que favoreceram a democratização do ensino superior no Brasil. À parte das dificuldades enfrentadas, o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) também funcionam como mecanismos de democratização do ensino superior.

Esse cenário, na verdade, replica uma tendência mundial de demanda e oferta de cursos de nível superior ligados a uma valorização do saber acadêmico por parte da sociedade. No Brasil, a expansão do ensino superior enfrentou desafios relacionados à qualidade, mas também à expansão e à democratização.

O conceito de democratização do ensino está diretamente relacionado à isonomia no acesso e na permanência de todos em cursos superiores, independentemente de raça, gênero, origem geográfica, religião, condições físicas, culturais, sociais ou econômicas. O processo de democratização compreende reverter o quadro de universidade como opção reservada à elite

social, configurando a educação superior como bem público destinado a todos os cidadãos como um direito social elementar (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2015).

Esse conceito se configurou em um cenário de alarmantes desigualdades sociais que fragilizam a proposta de meritocracia. O entendimento de meritocracia, por sua vez, tem sido usurpado para legitimar preconceitos e exclusões e minorias sociais.

7.1.2 Conjuntura política e social da diversidade no Brasil

Explanar sobre a diversidade no Brasil é uma tarefa complexa, pois estamos direcionando nossa fala a uma nação com uma mestiçagem em grau elevadíssimo, com muitas culturas e profundas desigualdades sociais, além de ser uma pátria que iniciou tardiamente o debate sobre os direitos de várias minorias. Mesmo sem se falar em outras minorias que não as de caráter étnico-racial.

Somos um Estado mergulhado no racismo estrutural. O Brasil é a nação no mundo, fora do continente Africano, que mais recebeu influência da cultura africana. Contudo, não mantêm, em seus currículos escolares, o ensino da história e da cultura da África. Ademais, somos um povo de berço indígena que desconhece e despreza essas raízes.

O último censo do IBGE apontou transformações no perfil da população brasileira que, somadas às situações de desigualdades, configuram grupos que necessitam de atenção do poder público, por meio de políticas públicas e do olhar sensível da sociedade. São indivíduos em situações de vulnerabilidade cujas pautas de reivindicações passam por constantes reconfigurações.

O que observamos, porém, é um descompasso entre a dinâmica das configurações da sociedade e o marco regulatório nacional. Enquanto indígenas têm seus direitos assegurados em um estatuto da década de 1970 (BRASIL, 1973), imigrantes e negros só tiveram seus direitos e deveres postos na última década (BRASIL, 2010b, 2017; MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2018).

Outro exemplo evidente é o marco legal brasileiro que trata dos direitos das PCD. São conquistas relativamente recentes que se debruçam fortemente na inclusão na educação formal e no mercado de trabalho (BRASIL, 1989, 1991, 2015a), mas sem desconsiderar questões sociais de acesso e permanência a espaços públicos, atendimento multidisciplinar e garantia de outros direitos sociais (BRASIL, 2015a).

O grupo LGBTQ+ conquistou direitos elementares há menos de uma década, como, por exemplo, casar-se legalmente e usufruir direitos constitucionais semelhantes ao já antes previstos no casamento civil heterosexual (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2013).

Em junho de 2019, a homofobia e a transfobia, reais ou supostas que envolvam aversão odiosa à orientação sexual ou à identidade de gênero de alguém, foram enquadradas como tipo penal definido na Lei nº 7.716/1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça e cor, até que o Congresso Nacional legisle sobre a matéria. Para fundamentar a criminalização, a suprema corte entendeu que

> O conceito de racismo, compreendido em sua dimensão social, projeta-se para além de aspectos estritamente biológicos ou fenotípicos, pois resulta, enquanto manifestação de poder, de uma construção de índole histórico-cultural motivada pelo objetivo de justificar a desigualdade e destinada ao controle ideológico, à dominação política, à subjugação social e à negação da alteridade, da dignidade e da humanidade daqueles que, por integrarem grupo vulnerável (LGBTI+) e por não pertencerem ao estamento que detém posição de hegemonia em uma dada estrutura social, são considerados estranhos e diferentes, degradados à condição de marginais do ordenamento jurídico, expostos, em consequência de odiosa inferiorização e de perversa estigmatização, a uma injusta e lesiva situação de exclusão do sistema geral de proteção do direito (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2019, p. 01).

Dessa forma, a prerrogativa da hegemonia – conforme previsto por Fairclough (2016) – sustenta dispositivos legais contrahegemônicos, como observado no entendimento do STF sobre a homofobia e a transfobia, bem como no caso de outros crimes fundados na construção social da luta pelo poder. O feminicídio, por exemplo, desde 2015 é classificado oficialmente como circunstância qualificadora de crime de homicídio e integra o rol de crimes hediondos (BRASIL, 2015b).

Todos estes instrumentos regulatórios advêm de uma demanda crescente dos grupos atingidos pelo preconceito e pela discriminação e pelas consequentes injustiças a eles associadas. No Brasil 5,31 mulheres foram mortas ou sofreram tentativa de homicídio por dia (ou seja, uma mulher a cada quatro horas e 31 minutos) nos primeiros 64 dias de 2019 (CALCAGNO, 2019). Os números não são precisos, mas é certo que o Brasil ocupa um dos primeiros lugares no *ranking* de crimes contra mulheres pelo fato de serem mulheres.

O feminicídio integra um rol mais amplo da violência instaurada no Brasil. Houve um crescimento dos homicídios femininos no Brasil em 2017, com cerca de 13 assassinatos por dia. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrado desde 2007. No período decenal (2007-2017) o aumento na taxa de feminicídio no Brasil foi dos expressivos 30,7%. No Ceará, porém, o aumento foi de 176,9%, configurando-se como o segundo estado com maior evolução na taxa de crimes dessa natureza, ficando atrás apenas do Rio Grande do Norte, cujo

percentual fechou em 214,4%. Importante destacarmos que nem todos os crimes contra mulheres podem ser classificados como feminicídio, haja vista a subnotificação destes delitos e o fato de ser recente a lei que tipifica tais crimes (BRASIL, 2015b).

Esses são dados do Atlas da Violência, ano 2019 base 2017 publicado pelo IPEA (2019) que registrou ainda o aumento da violência letal contra públicos específicos, incluindo negros e população LGBTQ+.

> Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE, utilizada também pelo SIM), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos (IPEA, 2019, p. 49).

A população negra, além de ser a mais vitimada, parece protagonizar a maioria das cenas criminosas. A questão racial associada a outros elementos estigmatizantes formam o perfil dos presos no Brasil, segundo o Conselho Nacional de Justiça (2018). Estamos falando de uma população carcerária majoritariamente masculina (95%), jovem (59% têm entre 18 e 29 anos), negra (54%) e semianalfabeta (75% só cursaram até o ensino fundamental)

Sobre a violência contra a população LGBTQ+, seu crescimento é aparentemente exponencial. Dizemos “aparentemente” porque sequer existem dados oficiais sobre o tamanho dessa população uma vez que

> O IBGE não faz qualquer pergunta nos seus *surveys* domiciliares sobre a orientação sexual. Por outro lado, as polícias (em geral), nos registros de violência, também não fazem qualquer classificação da vítima segundo a orientação sexual, assim como não existe tal característica nas declarações de óbito. Portanto, torna-se uma tarefa extremamente árdua dimensionar e traçar diagnósticos para produzir políticas públicas que venha a mitigar a violência contra a população LGBTI+ (IPEA, 2019).

O fortalecimento dos movimentos de luta como mecanismos de resistência à crescente violência, às quais estão subsumidas as minorias, é uma realidade paradoxal que merece atenção.

As lutas dos movimentos LGBTQ+ têm se corporificado em ferramentas jurídicas nas três esferas do poder: federais, estaduais e municipais, na criação de centros de referências, conselhos estaduais e municipais, apoio terapêutico e de saúde ofertados por universidades e hospitais e no crescimento da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) fundada em 1995. Todas essas conquistas, entretanto,

parecem insuficientes diante da realidade de violência sofrida por estes cidadãos em vários nichos da vida social.

Segundo a Secretaria Especial dos Direitos Humanos de 2011 a 2013 o Disque Direitos Humanos (Disque 100) recebeu 5.885 denúncias englobando 11.887 violações direitos humanos de caráter homofóbico contra os cidadãos LGBTQ+ (BRASIL, 2016b). Desse total, 3.398 violações foram só em 2013. O que equivale a quase 10 violações por dia.

> Contudo, no que se refere às denúncias de homicídio contra a população LGBTI+, houve uma dinâmica totalmente contrária, verificando-se um forte crescimento nos últimos seis anos apontados, saindo de um total de 5 casos, em 2011, para 193 casos, em 2017. Apenas no último ano houve um crescimento de 127% (IPEA, 2019, p. 58).

Sabemos, contudo, que estes números ainda não traduzem totalmente a realidade, pois a naturalização da violência resulta em subnotificação. Naturalização, esta característica da ideologia dominante que discrimina e insiste em manter determinados grupos de cidadãos às margens da sociedade.

As violações sofridas pelos cidadãos LGBTQ+, variaram em: violências psicológicas (40,1%), discriminação (36,4%), violências físicas (14,4%), negligências (3,6%) e outros tipos de violação (5,5%). Negligência: amparo e responsabilização (58,1%) negligências em medicamentos e assistência à saúde (16,2%), alimentação (4,1%), limpeza e higiene (2%), outros tipos (18,9%).

Conforme descrito no relatório, os números referentes ao ano de 2013 não se distanciam dos demais anos (2011 e 2012). Os dados apresentados no relatório refletem a percepção equivocada sobre os direitos do público LGBTQ+. Na verdade, reflete a forma de concebê-los como uma população naturalmente sem direitos e, portanto, disponíveis para todo tipo de tratamento.

Ocorre, porém, que, assim como com outras categorias de diversidade, a população LGBTQ+ se depara com o preconceito disfarçado. Aquele que é subjetivo e se mascara em termos pejorativos, piadas, sarcasmos, indiretas, ironias, apelidos, distanciamento entre tantos de uma lista que se tornaria demasiadamente extensa para elencarmos aqui.

O Disque 100 recebe ainda denúncias de violências contra idosos, moradores em situação de rua, crianças e adolescentes. Sobre estes grupos, as violências do tipo homicídio, tentativa de homicídio e lesão corporal aumentaram em todo o território nacional entre os anos de 2011 a 2017 (IPEA, 2019).

Quando voltamos nossa atenção para o mundo do trabalho e oportunidades de carreira, observamos a replicação de relações dissimuladas do cotidiano social, dada as limitações e desvantagens aplicadas a determinados grupos ou indivíduos.

No Brasil, até o ano de 2012, os negros (pretos e pardos) representavam 52% da população em idade economicamente ativa no Brasil, o que equivale a 50 milhões de trabalhadores. Destes, cerca de 48 milhões estavam verdadeiramente ocupados e apenas pouco mais de 17 milhões tinham registro em carteira (IPEA, 2014). Dentre essas pessoas ocupadas, o Instituto Ethos (2016) constatou que os negros, assim, como as mulheres, estão em situação de desigualdade nas organizações, porém, com os negros a exclusão é mais exacerbada.

Os dados da pesquisa com as 500 maiores empresas do país revelaram que, em geral, a participação feminina nos níveis estratégicos ultrapassa pouco mais de 10% e nos demais níveis suplanta 30%. Mas quando se trata de mulheres negras esse percentual se reduz a 10,6%, do quadro total de pessoal (ETHOS, 2016).

Nos níveis estratégicos, essa exclusão é mais gritante, pois a participação da mulher negra é nula nos conselhos de administração e no quadro executivo (ETHOS, 2016). A presença da mulher nestes cargos, de forma geral, é baixa, mesmo pesquisas evidenciando desempenho de mercado significativamente melhor das empresas que têm pelo menos uma mulher membro de conselho, em comparação com que aquelas que não têm (FRAGA; SILVA, 2012).

A diminuta participação das mulheres em tais cargos restringe-se a um perfil de mulher branca e sem deficiência, já que, segundo a própria pesquisa, não há mulheres com deficiência nem nos conselhos de administração nem no quadro executivo. De todo o quadro de pessoal analisado pela pesquisa, apenas 2% são de pessoas com deficiências (1,2% de homens e 0,8% de mulheres). Não há presença de pessoas com deficiência nos conselhos de administração e em todos os demais níveis essa presença não alcança 1%. A única exceção reside no nível operacional com apenas 2,33% (ETHOS, 2016).

Nas empresas pesquisadas pelo Instituto Ethos (2016), todas de grande porte e nos segmentos de serviço e comércio, os negros, de ambos os sexos, têm participação de apenas 34,4% em todo o quadro de pessoal, mas em cargos de nível estratégico não alcança 5%.

Não há alteração significativa quando o cenário analisado é o das organizações públicas. Embora a população negra represente mais de 40% da mão de obra do funcionalismo público, a presença de negros ou pardos em cargos de carreiras mais valorizadas, como de diplomata, por exemplo, não chega a 6%. Esse percentual permanece reduzido em todos os cargos de nível superior, não atingindo o índice de 20%. A presença se eleva em carreiras de nível intermediário, como cargos de suporte técnico que alcança 39% (IPEA, 2014).

As questões sobre os negros no Brasil normalmente vêm acompanhadas do debate da desigualdade social, considerando principalmente os fatos históricos passados e a realidade atual. O acesso à educação é um enfretamento da população negra utilizado para servir de argumento a favor do afunilamento hierárquico anteriormente abordado. Um negro estuda, em média, dois anos a menos que um branco (IPEA, 2014; ETHOS, 2016). Porém, mesmo com o aumento de negros nas universidades públicas e privadas nos últimos anos, esse público enfrenta o racismo estrutural das organizações, indicando que a capacitação é colocada em segundo plano quando comparada às questões raciais.

Na política brasileira a exclusão se repete, sendo predominantemente masculina e branca tanto na composição dos cargos de representação quanto nos demais postos do poder. O Brasil está na últimas posições no *ranking* de participação de mulheres no Parlamento da União Interparlamentar (IPU): dos 193 países, o Brasil está na 133º posição e, juntamente com o Paraguai é o pior colocado entre os países da América do Sul, além e estar bem abaixo da média das Américas, que é de 30,3% (BARBIERI; RAMOS, 2019).

Segundo Barbieri e Ramos (2019), o número de mulheres na Câmara Federal tem aumentado a cada eleição. Em 1982 eram apenas cinco mulheres e em 2018 chegou a 77. Na verdade, esse número, ao mesmo tempo que aponta elevação discreta, explicita o abismo ainda existe para a equidade de gênero na política brasileira, pois equivale apenas a 15% do total do quadro de deputados federais.

Esse abismo se torna mais evidente pelo recorte racial. Na atual legislatura da câmara, das 77 mulheres eleitas, apenas 16,8% (13 eleitas) são negras enquanto as mulheres brancas somam 83,11% (64 eleitas). Os homens negros representam 22,02% (113 eleitos) do quadro total da câmara (BARBIERI; RAMOS, 2019).

Nas eleições de 2018, por exemplo, do total de candidaturas aptas a todos os cargos em disputa no território nacional, apenas as mulheres representaram cerca de 31% eram de mulheres e 14% das 316 coligações/listas não cumpriram a cota de 30% de candidaturas femininas ao cargo de deputado federal (BARBIERI; RAMOS, 2019).

O levantamento de Barbieri e Ramos (2019) constatou ainda que em apenas cinco estados brasileiros (AC, MA, MS, MT e SP) as coligações partidárias cumpriram a cota de 30% de candidaturas femininas ao cargo de deputada federal, prevista no art. 10, §3º da Lei nº 9.504/2004, revogado pela Lei nº 12.034/2009. O Estado do Ceará, juntamente com o Estado do Amazonas, ocupa o primeiro lugar em percentuais de coligações que não observaram o cumprimento da cota feminina.

Todos esses dados traduzem em números uma realidade que subjuga pessoas em função de concepções socialmente construídas, mas que não se fundamentam em nenhuma lógica racional. Se os números sobre a exclusão de mulheres, pessoas com deficiência e negros nas organizações são alarmantes, a realidade de homossexuais, lésbicas, travestis e transgêneros é ainda mais difícil.

A transfobia, presente na sociedade brasileira, tão grave ou mais que a visão equivocada de direitos, faz com que muitos acabem tendo como única opção de sobrevivência a prostituição de rua, o que torna essas pessoas mais vulneráveis aos vários tipos de violência, inclusive a sexual (BRASIL, 2016b). Nesse cenário, as universidades podem funcionar como mecanismos de redução das desigualdades.

7.2 A ESTRUTURA

7.2.1 A estrutura da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

7.2.1.1 A cooperação e a integração na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

A criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) fez parte da estratégia da política brasileira de inserção da educação superior em cenários que não eram prioritários e de criação de centros de formação e de produção de pesquisa voltados para campos específicos, geograficamente e culturalmente. Ao mesmo tempo, articulou relações internacionais para o intercâmbio acadêmico e cooperação solidária entre países de língua portuguesa e do MERCOSUL, respectivamente (BRASIL, 2010c, UNILAB, 2013). Ambas foram criadas durante o processo de expansão das universidades federais pelo REUNI.

A UNILAB foi idealizada para garantir a sintonia com demandas do Brasil e das demais nações que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste (UNILAB, 2013). Está voltada para temas de desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública e demais áreas consideradas estratégicas. Sua ênfase se dá pela oferta de cursos que preferencialmente sejam de interesse do Brasil e dos demais países membros da CPLP,

especialmente dos países africanos, com ênfase em temas voltados à formação de professores. De acordo com a lei de criação, a UNILAB tem como objetivo

> [...] ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar profissionais e cidadãos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos e Timor Leste, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (BRASIL, 2010c).

Concebida no intuito de promover integração internacional (UNILAB, 2013) e construir vínculos com a realidade local marcada por desigualdades sociais e econômicas, a UNILAB é uma das mais jovens universidades federais do país e a única a ter *campus* fora da sede. Funciona atualmente com três *campi* localizados no Maciço de Baturité, no Estado do Ceará, e um *campus* no município de São Francisco do Conde, situado a 67 km da capital baiana.

Os três *campi* no Ceará – locais de realização da nossa pesquisa - estão situados nas cidades de Redenção (*Campi* da Liberdade e de Auroras) e Acarape (*Campus* dos Palmares) a 60 km de capital Fortaleza.

A criação da UNILAB representou um passo importante para a interiorização da educação superior no Ceará, pois, como nos lembram Gomes e Vieira (2013), até poucos anos atrás, o Ceará tinha somente a UFC como universidade federal e com *campi* situados em Fortaleza. Com a retomada do crescimento do ensino superior federal, tanto ampliou-se a quantidade de universidades federais como a própria UFC interiorizou suas atividades.

Essa interiorização provocou impactos socioeconômicos e culturais nas cidades que sediam os *campi* da Universidade. A UNILAB está situada no Maciço de Baturité, região do sertão central composta por 13 municípios: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção. Trata-se de uma região com destacada importância histórica e cultural para o Estado do Ceará e suas serras são disputados destinos turísticos.

A cidade de Redenção, conhecida por ter sido o primeiro município do Brasil a abolir a escravidão, mantém até hoje monumentos e museus que contam a história local. Um desses museus – Museu Senzala Negro Liberto – situa-se às margens da Rodovia CE 060 bem em frente ao *Campus* da Liberdade da UNILAB. Trata-se de um museu privado que funciona em uma antiga fazenda escravagista do Século XVIII que até hoje pertence à mesma família de Redenção, já na terceira geração. No local também funciona um engenho de cana de açúcar. A

cidade abriga, ainda, o Museu Histórico Memorial da Liberdade, mantido pela prefeitura no Centro da Cidade, conjuntamente com outros órgãos municipais em um mesmo prédio e, portanto, com horários de visitações mais restritos (DIÁRIO DE CAMPO, 26/01/2019).

Embora haja essa referência à escravidão, a alusão da cidade aos seus antepassados africanos não ultrapassa esses espaços específicos. Não percebemos na cidade nenhuma menção à cultura afro-brasileira, mesmo com o estabelecimento da UNILAB e com a vinda dos estudantes. Por mais que se trate de um município pequeno, com uma população estimada em pouco mais de 27.000 habitantes (IBGE, 2017), não há, no cotidiano da cidade, menção significativa observável à cultura ou à história africana.

Se, por um lado, o Maciço é associado a essa fase histórica de nosso país e rota turística, por outro, ainda amarga desigualdades sociais e pobreza. Segundo dados do IBGE (2017), em Redenção, onde se encontra a sede administrativa da UNILAB, por exemplo, a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total é de 11,2% e a renda média é de 3,2 salários mínimos. Considerando os domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, o município atinge 50,7% da população nessas condições. O PIB *per capita* de R$ 8.891,27 do município o coloca na posição 4.238 entre os municípios brasileiros, 65 entre os 184 cearenses e, mesmo assim, é 3º entre os municípios do Maciço (IBGE, 2017).

O município possui ainda uma taxa de escolarização de 98% da população de 6 a 14 anos (IBGE, 2017) e 7.244 crianças estavam matriculadas no ensino básico e 4.234 no ensino fundamental em escolas municipais ou estaduais, mas apenas 1.374 no ensino médio (INEP, 2018).

Diante desse cenário, não há como desconsiderar os impactos socioeconômicos causados pela instalação de uma universidade do porte da UNILAB na região. Um dos principais impactos econômicos se deu em função da demanda por moradia.

O Gestor_UNILAB_05 destaca que a ida da UNILAB para aquela localidade fez eclodir a exploração imobiliária e elevação dos valores dos aluguéis em Redenção e Acarape. Ele destaca que isso foge ao controle da universidade, mas, sempre que possível, os gestores conversam com a prefeitura e com empresários da cidade na tentativa de conscientizá-los de que a ida da UNILAB para a região trouxe benefícios para todos. Ele destaca, ainda, que muitos supermercados foram abertos em Redenção e Acarape depois que a universidade chegou, comércios foram abertos ou ampliados com construções de quartos nos andares superiores para serem alugados para os estudantes.

Essa nova configuração trouxe dificuldades para os novos habitantes que se evadiram dos municípios sede da universidade, conforme explicou a Gestora_Unilab_02

> As primeiras turmas que vieram para a UNILAB, eles fixavam residência em Redenção e Acarape. Com o passar do tempo, os dois municípios foram ficando muito, potencial de oferta de unidades habitacionais foi diminuindo bastante, então eles começaram a buscar moradia em outros municípios. Por exemplo, Antônio Diogo, é distrito de Redenção, mas hoje eles residem em Redenção, Acarape, Antônio Diogo. Eles residem em Maracanaú, em Aracoiaba, em Baturité. Então eles se espalham. Estão se espalhando em outros municípios já um pouquinho mais distantes da sede.

As regras de políticas de assistências às moradias estudantis da universidade precisaram ser revistas em função disso. Segundo a Gestora_Unilab_02

> [...] a gente teve que fazer uma alteração nas nossas regulamentações exatamente por conta dessa realidade. Antes o Programa de assistência estudantil era direcionado para os estudantes para aqueles que buscavam auxílio moradia, apoio para moradia só era concedido para estudante que residiam nos municípios sede. Então a gente teve que fazer uma adaptação, considerando exatamente essa situação: ou aumenta muito o valor dos aluguéis ou então não tem oferta suficiente o que leva o aumento também do valor do aluguel. A gente teve que se reorganizar.

Essa nova configuração é muito perceptível, haja vista termos encontrado poucos africanos na cidade Redenção (DIÁRIO DE CAMPO, 26/01/2019).

Para além dos impactos econômicos, a chegada de estudantes estrangeiros também impactou na cultura local. Estamos falando de uma cultura diferente, que de certa forma foi um choque para a comunidade segundo destaca ainda o Gestor_UNILAB_05.

Dentre os choques culturais, o gestor destaca que as festas que adentram à madrugada e, às vezes, o barulho que os estudantes fazem nas praças provoca incômodo na população local, já que se trata, ou se tratava, de uma cidade pacata. Em algumas situações, os estudantes ou as associações criadas por eles, solicitam apoio policial para suas festas (GESTOR_UNILAB_05).

Nesse sentido, há projetos de professores, principalmente dos professores africanos, que mapeiam essas situações e tentam conscientizar a população sobre as diferenças na cultura e nos hábitos dos estudantes. Essas ações fomentam o respeito e o acolhimento dentro dos limites de cada cultura (GESTOR_UNILAB_05).

Ainda sobre a integração internacional, a proposta por ocasião da criação da UNILAB foi estimular a diversidade do quadro docente, no que tange à origem geográfica, em especial dos países envolvidos (BRASIL, 2010c). Ocorre que, atualmente, dos 353 docentes efetivos ativos, apenas 5% (18 docentes) são oriundos de outros países (Alemanha, Angola, Argentina, Benim, Colômbia, Congo, Espanha, França, Moçambique, Peru e Portugal) e 95%

(335 docentes) são brasileiros. Quanto ao gênero, 55,89% do quadro docente é feminino. Não identificamos autodeclarações de raça dos docentes (UNILAB, S/D).

Segundo a Gestora_UNILAB_04, isso compromete a missão de integração da universidade, pois em alguns cursos não há nenhum docente estrangeiro: "Há alguns gargalos ainda que precisam ser avançados. Como a proposta é de ser realmente uma universidade de integração, a gente não pode ter 80% de professores nacionais e menos de 10%, 20 a 10% de internacionais [...]" (GESTORA_UNILAB_04).

Além disso, os processos seletivos de docentes devem ser conduzidos por banca com composição internacional, representativa dos países membros da CPLP (BRASIL, 2010c). Sobre esta última prerrogativa, a gestão superior da universidade não dispunha de dados efetivos sobre seu cumprimento, já que é responsabilidade de cada instituto a elaboração dos editais e composição das bancas de concurso (DIÁRIO DE CAMPO, 18/02/ 2019).

Não existe uma sistematização de concursos, ajuda de custo, tampouco acompanhamento dos docentes estrangeiros ao virem para o Brasil. Os editais são abertos, divulgados na Internet. Os candidatos se inscrevem e fazem divulgação de uns para os outros (GESTOR_UNILAB_05). Dessa forma, a UNILAB, que tem como proposta se constituir "um espaço para o reconhecimento das diferenças entre povos e culturas, ampliando visões a partir das experiências de discentes e docentes" (UNILAB, 2013, p. 25) ainda trilha essa construção no seu quadro docente.

O quadro de pessoal conta com 334 servidores técnico-administrativos, cujas origens geográficas e autodeclarações de raça não conseguimos identificar. Quanto ao gênero, 52% são mulheres e 48% são homens.

Sobre o perfil dos seus 5.402 estudantes ativos (3.894 estão no Ceará), 1.150 são estrangeiros (878 no Ceará) e 4.252 são brasileiros (3.016 no Ceará). Os estudantes internacionais são oriundos de Angola (293), Cabo Verde (66), Guiné Bissau (681), Moçambique (38), São Tomé e Príncipe (60), Timor Leste (12). Do total de alunos ativos, 261 são quilombolas ou indígenas. A pretensão, segundo a Gestora_UNILAB_02, é a equidade entre as origens dos estudantes. Mas, segundo sua fala

> [...] a proposta inicial é que a universidade tenha 50% de estudantes internacionais e 50% de estudantes brasileiros, mas devido às diversas conjunturas desses países, acaba que a gente não consegue cumprir essa cota de 50%. Então hoje não temos um percentual e estudantes brasileiros que é superior aos estudantes internacionais (GESTORA_UNILAB_02).

Segundo fala de um representante da associação de estudantes estrangeiros da UNILAB, a oferta de vagas para os países africanos tem diminuído a cada ano, particularidades da escolaridade de cada país têm sido desconsideradas e há pouca divulgação no exterior (DIÁRIO DE CAMPO, 18/12/2018).

Segundo o Gestor_UNILAB_05, a universidade não recebe discentes de Portugal. "Portugal está no meio porque fala português, embora a gente tenha os convênios já firmados com universidades específicas, eles não mandam alunos [...] eles não têm interesse" (GESTOR_UNILAB_05).

Embora seja um objetivo da UNILAB promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (BRASIL, 2010c), observamos que entre os seus estudantes esse intercâmbio, ou a integração propriamente dita, encontra barreiras para se efetivar. Sustentamos tal afirmação nas observações realizadas entre os meses de dezembro 2018 e junho de 2019 nos três *campi* da UNILAB do Estado Ceará, nos ônibus da universidade que fazem as linhas Inter *campus* e na própria cidade de Redenção.

Foi perceptível a ausência de integração entre alunos estrangeiros e brasileiros. O que observamos nos pátios, na fila do Restaurante Universitário, nos ônibus Inter *campus* e nas paradas dos ônibus situadas na entrada de cada *campus*, foram grupos formados exclusivamente por brasileiros ou por estrangeiros. Em alguns momentos, tais divisões causam a sensação de duas universidades diferentes em um único ambiente (DIÁRIO DE CAMPO, 18/12/2018).

Nossas percepções foram confirmadas pelas falas de alunos africanos, por ocasião de um evento observado em dezembro de 2018 e pelos discursos de alguns gestores. Segundo o Gestor_UNILAB_05

> Há relatos e aí eu não saberia dizer muito precisamente por que aí teria que conversar com os professores que trabalham com esses projetos de pesquisa e extensão, mas relatos de racismo e às vezes esse choque cultural dentro da própria universidade, ela acontece com aluno brasileiro, então ás vezes, existem alguns climas tensos que a gente tem que intervir. Pra você ter ideia um evento; o vento só tem brasileiros. Não! Não pode! Tem que ter estrangeiros também. Porque é uma universidade que contempla alunos estrangeiros. Quando possível a gente consegue intervir e intermediar uma solução pacífica para que aquilo possa ser revolvido (GESTOR_UNILAB_05).

Ao explicar os mecanismos adotados pela universidade para amenizar o choque cultural dos estudantes estrangeiros ingressantes, o Gestor_UNILAB_05 reforçou a resistência existente entre estrangeiros e brasileiros: "Ele sendo estrangeiro tem uma facilidade maior de interação. O estudante estrangeiro, ele ouve mais o estrangeiro, o professor estrangeiro que é

professor da casa, do que um professor brasileiro, isso a gente sabe e realmente é fato" (GESTOR_UNILAB_05).

Assim, observamos que a UNILAB se constitui um espaço plural que interage fortemente com a sociedade local, mas que enfrenta problemas internos de socialização de seu público. Aliadas a isso, as estruturas de poder constituídas na universidade completam a estrutura da instituição.

7.2.1.2 A estrutura para a diversidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

A UNILAB oferta hoje 25 cursos de graduação (18 no Ceará e sete na Bahia), cinco de pós-graduação *stricto sensu* – todos no Ceará – e cinco cursos de pós-graduação *lato sensu.* Mantém 196 projetos de pesquisa ativos e 112 grupos de pesquisa ativos no diretório do CNPq que, juntos, congregam 651 pesquisadores, 68 técnicos administrativos, 14 colaboradores estrangeiros e 846 estudantes, segundo dados disponíveis no *site* da Instituição.

A gestão superior conta com sete Pró-Reitorias, dentre elas a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE), que se destina:

> Art. 2º A Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE) é responsável por planejar, coordenar, acompanhar e avaliar o conjunto de programas, projetos e ações integrantes das Políticas de afirmativas e estudantis da UNILAB. Art. 3º A PROPAE tem por missão viabilizar e qualificar a permanência estudantil no contexto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira e ser referência na promoção de políticas afirmativas e estudantis. Art. 4º Seu objetivo geral é implementar de maneira articulada e democrática programas, projetos, ações e serviços de assistência prioritária; promoção e prevenção; apoio à formação e inclusão e cidadania, com ênfase na promoção da igualdade de gênero e étnico-racial; diversidade sexual e ações afirmativas para a comunidade estudantil (UNILAB, 2018).

A PROPAE, antes formada por três coordenações – Coordenação de Políticas Afirmativas (COPAF) – e três núcleos – Igualdade Racial Kabengle Munanga (NPIR), Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidade (NPGS), e Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NEAAB) – passou por uma reestruturação que envolveu outros segmentos da universidade.

Em janeiro de 2019, foi instituída a Secretaria de Direitos Humanos com a proposta de absorver parte das atividades da antiga Coordenação de Políticas Afirmativas (COPAF). Sem marco temporal estabelecido para o início de suas atividades, a nova Secretaria passou a compor, juntamente com a PROPAE, a Ouvidoria e com outros órgãos internos da

Universidade, um bloco vinculado à Reitoria e responsável por articulações de ações voltadas aos diferentes segmentos e minorias presentes na UNILAB (UNILAB, 2018).

Segundo a Gestora_UNILAB_02, a COPAF não tinha o viés de gestão. Como os gestores eram, na sua maioria, docentes, os setores da coordenação se voltavam fortemente para as dimensões da extensão e da pesquisa e isso sobrecarregava as equipes, pois na prática, há uma necessidade de ações assistenciais mais imediatas.

Os núcleos da PROPAE – Núcleo Igualdade Racial Kabengle Munanga (NPIR), Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidade (NPGS), Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NEAAB) – também são marcados fortemente pelo viés da pesquisa e da extensão.

O NEAAB consta na estrutura da PROPAE, mas não se configura na formulação de políticas da universidade. Na prática, funciona no sistema de reuniões mensais de estudos com os participantes (estudantes da UNILAB, docentes de escolas do Maciço de Baturité e professores de outras IES) e orientações para ações dos estudantes junto às escolas da região. Tais ações visam primordialmente levar conhecimentos africanos e assim facilitar a integração com a comunidade escolar local, já que as escolas do maciço têm carência de história africana na formação dos alunos. O NEAAB atua por meio de estudos voltados à cultura, relações étnico-raciais, religião, corpo e música. Há também produção de trabalhos científicos a partir dos estudos de cada linha (DIÁRIO DE CAMPO 26/02/2019, 13/03/2019).

Sobre essa reordenação, a Gestora_UNILAB_04 se mostrou preocupada com a fragilidade que isso poderá acarretar às políticas afirmativas da instituição, como reflexo da conjuntura das políticas nacionais, como se vê na fala seguinte:

> A primeira é efetivamente a política de gênero que está pautada hoje no Brasil a partir no Governo Bolsonaro De imediato a gente já sentiu isso inclusive no governo do estado do Ceará. Foram reestruturadas todas as secretarias. A gente viu isso. A coordenadoria da mulher, da igualdade racial, dos direitos humanos, ela hoje está na secretaria da Justiça, enfim, né? Houve toda uma reestruturação porque essas políticas, elas caminham a partir das diretrizes nacionais. Nós somos uma universidade pública federal, então a gente sentiu, a primeira restruturação que houve que ainda está acontecendo foi a retirada dos núcleos do PROPAE. A reitoria sinalizou a abertura de uma secretaria de direitos humanos que ainda não está funcionando e fortaleceu a ouvidoria por que é a área do controle, mas enfim o corpo técnico, ele não está preparado para o, digamos assim, o acolhimento e as necessidades que as políticas afirmativas exigem [...] claro que eu não vou generalizar, mas a gente sabe dos interesses, poder, enfim e a UNILAB nem sequer, a gente teve a oportunidade da escolha do nosso reitor. Nós não tivemos ainda a oportunidade de ter uma eleição legitimada pelo CONSUNI e pelo MEC e que realmente nos representasse e isso nos deixa muito vulneráveis porque quem está lá vai querer, até por uma questão e sobrevivência também, uma questão política. Agora, a gente espera que nós possamos, acho que trabalhar as questões de gênero hoje, para além de uma questão técnica de acolhimento dessas diferenças, ela é uma questão teórica, ela é uma questão política, ela é uma questão ética, ela é uma questão humana. As pessoas que estão na gestão têm que ter esse compromisso, tem

> que ter esse conhecimento e essa paciência da importância do que nós já avançamos até aqui, das oportunidades que não estamos tendo de acesso ao ensino superior (GESTORA_UNILAB_04).

O sentimento de preocupação esboçado pelo Gestora_UNILAB_04 ultrapassa a questão da restruturação em si e avança para as motivações que promoveram tais mudanças como parte de um contexto mais amplo de alterações das políticas de diversidade vigentes em nosso país. Além disso, ele sinaliza implicações inerentes ao fortalecimento de mecanismos de controle e à preparação adequada para uma gestão que ultrapasse a técnica.

A preocupação da Gestora_UNILAB_04 conflui nas declarações do Gestor_UNILAB_01 acerca da estrutura da Ouvidoria, um dos setores que estarão à frente dessa nova estrutura responsável por pensar práticas de diversidade. Segundo o Gestor_UNILAB_01, a Ouvidoria, desde que foi instituída há três anos até o final do ano de 2018, dividiu espaço físico com outro setor. O trabalho, que era realizado por um único servidor, ficou restrito à "ouvidoria de balcão como se chama assim. De receber manifestação, dar encaminhamento, mas não pode ser feito um trabalho muito aprofundado" (GESTOR_UNILAB_01, 2018). Com a nova estruturação, a Ouvidoria foi instalada em um espaço físico pequeno, porém destinado somente a ela (DIÁRIO DE CAMPO, 18/12/2018) e recebeu mais um servidor técnico-administrativo.

Ainda neste âmbito da gestão pública, no contexto local do Maciço de Baturité, é muito precária a interiorização de políticas afirmativas, principalmente de prevenção e combate à violência contra as mulheres, o que se soma à questão cultural local, do Estado do Ceará, conforme ressalta a Gestora_UNILAB_04.

Na região do Maciço, por exemplo, não há nenhum Centro de Referência da Mulher, tampouco Delegacia da Mulher. O único centro que funcionava no Município de Redenção foi desativado por falta de recursos e a implantação de uma delegacia especializada no enfrentamento da violência contra a mulher encontra seus entraves nas políticas nacionais que desconsideram particularidades. Para a instalação de uma Delegacia da Mulher é necessário que um município conte com mais 60.000 habitantes e nenhum município da região se enquadra nesse perfil demográfico. Sendo assim, o Maciço de Baturité, com mais de 250.000 habitantes, no total, permanece sem este instrumento de combate à violência de gênero (GESTORA_UNILAB_04).

Há as associações de estudantes estrangeiros da UNILAB, como a Associação dos Estudantes Guineenses da UNILAB (AEGU) e a Associação dos Estudantes Angolanos da UNILAB (AEAU). Embora o Gestor_UNILAB_05 tenha sinalizado que existem associações

de todas as nacionalidades africanas presentes na Instituição e tenhamos observado seus representantes em plenária de um evento (DIÁRIO DE CAMPO 18/12/2018), não encontramos informações sobre os demais agrupamentos.

É importante destacar que a UNILAB ainda não teve eleição para Reitor, ou seja, desde sua criação em 2010 o ocupante do cargo mais elevado da gestão sempre foi nomeado *pro tempore*. Essa situação foi destacada por todos os gestores com os quais conversamos. Até o momento, a universidade está na gestão do quinto Reitor, que é o primeiro do quadro docente da Instituição. Dos demais, somente o primeiro cumpriu mandato de quatro anos e, por dois anos, a Reitoria foi assumida pela professora Nilma Lino Gomes, a primeira mulher negra a comandar uma universidade federal no Brasil.

Além do ingresso via Sisu e seleção de alunos estrangeiros, a UNILAB tem processos seletivos específicos para estudantes quilombolas e indígenas. Mais recentemente, lançou Edital nº 29/2019 para processo seletivo específico para candidatas (os) transgêneras (os) e intersexuais, nos cursos de graduação presencial ofertados pelos *Campi* do Ceará e da Bahia, para ingresso no semestre 2019.2, com início previsto em 30 de setembro do corrente ano. Estes editais específicos são elaborados para suprir vagas ociosas do sistema regular de seleção dos brasileiros.

O edital para pessoas trans e intersexuais ofertava 120 vagas em diferentes cursos da Instituição, para os quais poderiam concorrer estudantes transexuais, travestis, pessoas não binárias e intersexuais, oriundos de qualquer percurso escolar e que tivessem concluído o ensino médio. As três primeiras categorias, conforme descritas no documento, foram definidas segundo o Glossário das Nações Unidas (UNILAB, 2019a).

A confirmação da (o) candidata (o) em uma dessas categorias deveria ser feita por auto-declaração com ou sem nome social e por meio de declaração de instituição que realiza trabalho com o público LGBTQ+, confirmando a auto-declaração da (o) candidata (o) (UNILAB, 2019a).

Oito dias após o lançamento, o edital foi anulado (UNILAB, 2019b). Por meio de nota a Reitoria informou que considerou o Parecer nº 81/2019 emitido pela Procuradoria Federal junto à UNILAB que expressou o entendimento de que o Edital ia de encontro à Lei das Cotas e aos princípios da razoabilidade, proporcionalidade e da ampla concorrência. Ocorre que, conforme informado na nota, "esse processo seletivo visava à ocupação de vagas ociosas que não foram preenchidas por editais regulares da Unilab, notadamente baseados no Enem/SISU" (UNILAB, 2019c).

A diversidade está na concepção da UNILAB e marca sua existência, sua atuação e seus impactos na sociedade, mas notadamente ainda busca estruturação de uma rede de práticas de diversidade que promova um espaço verdadeiramente plural e integrado.

7.2.2 As práticas de diversidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

7.2.2.1 As categorias de diversidade presentes na UNILAB

Identificar práticas de diversidade na UNILAB, requer que primeiro entendamos para quais públicos essas práticas estão sendo pensadas e sob qual perspectiva. Para isso, lançamos mão da compreensão construcionista de diversidade e adotamos o entendimento para além do conceito de minorias sociais apontado por Barros (2005) e nos pautamos nas diferenças humanas (BARROS, 2005; HALL, 2018). Tal concepção ampliou nossas possibilidades de achados e não depreciou o conceito de minoria social, haja vista estarem intrinsecamente associados.

Outro aspecto que nos norteou foi a própria orientação vocacional da UNILAB para públicos específicos, conforme premissa de seu PDI:

> Coerente com a política de interiorização e internacionalização do ensino superior no País, impõe-se à UNILAB a preocupação com aspectos sociais e culturais da vida do estudante que, via de regra, estão **ausentes ou são marginais no contexto das universidades tradicionais,** situadas em centros urbanos, cujo alunado é sobretudo proveniente de famílias com médio ou alto nível socioeconômico e cultural [...] Levantamentos realizados por diferentes setores da universidade e pela FONAPRACE comprovam que, estudantes tanto os nacionais como os internacionais são, em sua maioria - perto de 80% - oriundos de famílias de baixa renda e baixa escolaridade sendo, predominantemente, o primeiro membro a frequentar uma instituição de ensino superior (UNILAB, 2015, p. 47).

Cientes dessa asserção da universidade, mas nos norteando por um arcabouço ampliado, categorizamos a diversidade a partir das dimensões propostas na Figura 06 esboçada no marco teórico. Identificamos categorias majoritariamente das dimensões Essencial e Social, mas também da dimensão Organizacional (QUADRO 23).

Quadro 23 - Categorias de diversidade identificadas UNILAB

Fonte	Categorias	Subcategorias
Documentos oficiais	Étnica/Racial	Indígenas, negros
	Cultural	Africana, local (Maciço)
	Religiosa	
	Gênero	
	Sexual	
	Socioeconômica	Pobres, vulneráveis
	Orientação política	
	Geográfica	Nacionalidade, estrangeiros, africanos, timorenses
	Deficiência	Deficiência física, visual e auditiva
Observação *Site*	Étnica/Racial	Indígenas, negros, quilombolas
	Cultural	Africana
	Geográfica	Estrangeiros, migrantes
Gestores	Étnica/Racial	Negro, branco,
	Gênero	Pessoas trans, feminino, masculino
	Deficiência	Deficiência física, deficiência visual, autismo
	Geográfica	Estrangeiros
	Cultural	Cultura local
	Aparência/Estética	Gordo, bonito,
	Educacional	Formação superior
	Posição hierárquica	
	Cargo	
	Formação familiar	Mãe
	Mobilidade reduzida	Gestante
Observações *in loco*	Étnica/Racial	Negros, brancos, indígenas, quilombolas
	Gênero	Feminino
	Sexual	*Gays*
	Deficiência	Deficiência física, deficiência visual
	Formação familiar	Mãe
	Status	Autoridade
Conversas informais	Cargo	Por exercício
	Posição hierárquica	Nível estratégico, Nível tático, Nível operacional

Fonte: elaborado pela autora

Em termos gerais, as categorias de diversidade identificadas nos materiais oficiais, nas postagens no *site* e nas falas dos gestores dizem respeito às minorias sociais (BARROS, 2003) com forte alusão à raça, etnia e cultura. Neste sentido, a Gestora_UNILAB_04 destaca a vinda de alunas africanas para a UNILAB,

> Para além das dificuldades, a gente tem que falar da importância delas estarem aqui porque no próprio contexto africano é muito difícil as mulheres chegarem a terminar o ensino médio, então tê-las aqui é maravilhoso, é uma vitória, eu acho que é mais do que uma missão humanitária da UNILAB. É incluir e trazer essas meninas que, muito provavelmente, não teriam a menor condição de ter o ensino superior nos seus países de origem (GESTORA_UNILAB_04).

As conversas informais e as observações, por sua vez, revelaram outras categorias naturalmente mais subjetivas no ambiente organizacional (RIJAMAMPIANINA; CARMICHAEL, 2005) corroborando o pensamento de Swan (2010) acerca das manifestações latentes da diversidade para além do que está escrito.

Na maioria das vezes, as fontes oficiais ocupam-se das categorias e subcategorias supracitadas sem diálogo interseccional. Tais manifestações comungam com a proposta de integração, pautada na linguagem, adotada pela UNILAB. Embora a pluralidade a integração sociocultural, a valorização da individualidade, a convivência harmônica e a solidariedade, dentre outros aspectos, estejam previstos nas Diretrizes Gerais da Instituição (e é natural que estejam) todos têm "[...] implicitamente a língua comum como fator integrador" (UNILAB, 2015, p. 45).

O teor do objetivo primal de sua criação já apresenta essa prerrogativa

> A Unilab tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a **integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP,** especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional, o intercâmbio cultural, científico e educacional (BRASIL, 2010c).

Dessa forma, por mais que se evoque a diversidade, o conceito de integração da UNILAB está direcionado no sentido da cooperação internacional entre os países da CPLP e voltados às questões étnico-raciais. Esse viés perpassa os documentos oficiais onde encontramos textos norteados pelas relações étnico-raciais, conforme observamos em alguns trechos selecionados

> [...] cabem, as iniciativas da universidade de propiciar, através de cursos de capacitação, a **ampliação do conhecimento** de seus quadros técnico- administrativo e docente **sobre os povos do continente africano** nas suas dimensões histórica, cultural, com destaque para sua economia, dinâmica social atual, riquezas naturais e humanas; importante, no contexto dessas iniciativas, é a difusão do conhecimento e a reflexão sobre a contribuição da África para a formação do povo e da cultura brasileira, bem como da civilização ocidental (UNILAB, 2015, p. 46).

> **É muito relevante para a UNILAB dispender parte de sua competência acadêmica na educação e em pesquisas sobre as relações étnico-raciais** no mundo, tomando-as como um desafio intelectual [...] Há que se teorizar simultaneamente sobre o racismo e a igualdade racial, temas que devem ocupar nossa inquietação acadêmica e institucional para bem cumprirmos a missão da UNILAB (UNILAB, 2015, p. 47).

Diante da razão de ser da UNILAB as notícias publicadas no *site* e as falas de alguns gestores naturalmente se voltaram para raça, etnia e estudantes internacionais. Por outro lado, mesmo a integração da universidade partindo destas categorias específicas de diversidade, há a necessidade de práticas que contemplem outros atributos e variações culturais (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004; BERRY, 2016) da própria diversidade humana que se entrelaçam à raça e à etnia e não podem ser pensados de forma dissociada.

Para além da integração pela linguagem, muitos outros elementos constituem a pluralidade de cada um dos sujeitos que integram o espaço universitário da UNILAB. Essas múltiplas identidades (HALL, 2015) dos educandos reclamam esse olhar sensível por parte dos gestores responsáveis por pensarem as políticas desenvolvidas para eles. Politicas essas, que não podem se limitar aos estudantes internacionais, mas precisam considerar as particularidades dos estudantes brasileiros, especialmente aqueles da região local.

Nessa perspectiva, o PDI acena que, tanto a internacionalização como a interiorização do ensino superior, impõem à UNIILAB a preocupação com aspectos sociais e culturais da vida do estudante (UNILAB, 2015). Sendo assim, o fazer educacional da UNILAB volta-se primordialmente às relações étnico-raciais delimitadas pela língua irmanada por países da CPLP, mas não se reduz a elas.

Em algumas passagens, a lógica interseccional perpassa os textos documentais e dos gestores. Nos princípios de conduta da comunidade universitária, por exemplo, o respeito à diversidade étnico-racial pressupõe o respeito a outras categorias "[...] respeito à diversidade étnico-racial, dos saberes, cultural, religiosa, de gênero, de orientação sexual, contribuindo para evitar discriminações negativas de qualquer natureza e com atitudes que favoreçam a integração entre os seus membros [...]" (UNILAB, 2017).

Nas falas dos gestores essa compreensão interseccional se evidenciou ao relatarem o desafio de entenderem a diversidade por este prisma, conforme relatou o Gestor_UNILAB_01:

> Eu sinto, às vezes, que algumas pessoas me procuram com algumas problemáticas, mas que elas mesmas se discriminam, então ela pega aquilo que é "eu sou discriminada porque eu sou loira dos olhos azuis", "eu sou discriminada porque eu sou negra e tenho nível superior", "eu sou discriminado porque eu sou homem e me visto bem". Então assim, às vezes eu falo com eles: "mas tu tá se sentindo isso?" "Me sinto" Eles trazem aquilo, no sentido de que, eles dão um valor, que na realidade eu não consigo encontrar. Assim, na minha percepção, como eu vejo a vida, não consigo encontrar. Eu disse "cara você está sentido discriminado por que você é bonito e se veste bem? E você está se sentindo discriminada por que é loira e tem os olhos azuis e você tá sentindo discriminada, por que é negra e tem nível superior? Eu fico perdido às vezes nesses momentos, é muito abstrato, "eu sou discriminada porque eu sou mulher sou mãe e sou negra" "eu sou discriminado porque eu sou negro, sou gay" aí assim, eu fico sem... também é uma coisa nova para mim, é uma riqueza que eu não eu não tinha tido acesso ainda, essa riqueza de diversidade, porque eu trabalhava com grupos definidos, eu trabalhava com LGBT, então assim eu entendia como eles pensavam. Eu trabalhava com soropositivo: eu sabia. Indígena: eu sabia. Mas nesse turbilhão, eu fico imaginando. Tá, então tinha que ser um grupo só de loiras para tu não se sentir discriminada? Tem que ser um grupo só de mulheres negras universitárias pra tu não se sentir discriminada? Tinha que ser um grupo só de rapazes negros bem vestidos pra tu não se sentir discriminado? Só que isso não existe!

A Gestora_UNILAB_02, ao tratar dos desafios da gestão da universidade, assume um posicionamento de uma diversidade que é ao mesmo tempo plural e talhada de especificidades que concede unicidade a cada estudante:

> É uma diversidade de situações que não é tão simples de você trabalhar [...] a gente trabalha com expressões da questão social que são muito diversas. Se a gente for pensar só entre os estudantes brasileiros você já tem uma infinidade de questões referentes à organização familiar, referentes à própria questão de gênero, de etnia e aí quando você soma as questões sociais provenientes dos países parceiros aí a gente tem uma infinidade de questões. Quando você fala em movimento negro brasileiro, quando você fala dos negros africanos você já tem diferenças muito grandes. Quando você fala de questões de gênero no Brasil e aí quando você insere também a questões referente a África você já tem também outras especificidades que se deve levar em conta (GESTORA_UNILAB_02).

A interseccionalidade bem como identidades se tornaram evidentes nas falas de alguns participantes do I Seminário de Ações Afirmativas para Promoção da Igualdade Étnico Racial, realizado na UNILAB em dezembro de 2018. Ao ser composta uma plenária de debate exclusivamente por homens representantes das associações de estudantes internacionais, indígenas, negros e quilombolas, algumas alunas presentes no auditório levantaram a voz e reclamaram ao docente coordenador da sessão a ausência de representantes do gênero feminino naquela composição. As mulheres queixosas eram negras, aparentavam ser estudantes estrangeiras e algumas estavam com crianças de colo, sinalizando que eram mães (DIÁRIO DE CAMPO, 18/12/2018).

As manifestações contrárias à composição masculina da plenária de debate indicaram claramente que as condições de raça, cultura, origem geográfica e posição hierárquica não foram suficientes para representar essas mulheres, nem tolher suas reivindicações por equidade em algo aparentemente simples. Suas identidades de gênero, estimuladas por aquela situação específica, se sobrepuseram às demais identidades corroborando, portanto, os pensamentos de Hall (2014, 2015) acerca dos sujeitos manifestarem suas identidades à medida que são interpelados socialmente e de Ciampa (2005) sobre as identidades constituírem respostas à sociedade (CIAMPA, 2005).

Esse fato se converteu na fala do representante dos estudantes indígenas da UNILAB que se solidarizou com as manifestações das alunas e ressaltou a importância das mulheres em sua comunidade/aldeia (DIÁRIO DE CAMPO, 18/12/2018). A manifestação da diversidade na perspectiva interseccional também foi observada na fala do representante dos estudantes negros da UNILAB ao se definir não somente como negro, mas ser porta-voz também da comunidade *gay* da universidade (DIÁRIO DE CAMPO, 18/12/2018). Tais fatos

denotam que, independentemente dos discursos oficiais, os sujeitos múltiplos estão presentes e manifestam politicamente sua interseccionalidade no espaço da UNILAB.

As categorias identificadas reforçam adicionalmente que as práticas de diversidade estão centradas nas minorias sociais, conforme trechos destacados do PDI

> É também desejável que à excelência da formação técnica corresponda elevada preparação ética e humanística para o exercício de suas profissões, orientada para a construção de sociedades mais justas, plurais, solidárias e tolerantes, **consideradas as diferenças culturais, religiosas, políticas, étnicas, raciais, de gênero e de orientação sexual** (UNILAB, 2015, p. 18).

> O ensino de graduação deve formar bons profissionais e desenvolver valores como os que constituem o ideário da UNILAB, expresso em suas Diretrizes Gerais: desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com caráter humano e social; reconhecimento das diferenças como meio de cooperar e integrar; reconhecimento e **respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, cultural e, de gênero** (UNILAB, 2015, p. 19).

Nesse sentido, a universidade cumpre um papel importante na inclusão de grupos socialmente vulneráveis e que têm suas trajetórias marcadas pelas desigualdades (BARROS, 2005) e socialmente marginalizados como previsto em seu PDI

> Levantamentos realizados por diferentes setores da universidade e pela FONAPRACE comprovam que, estudantes tanto os nacionais como os internacionais são, em sua maioria - perto de 80% - oriundos de famílias de baixa renda e baixa escolaridade sendo, predominantemente, o primeiro membro a frequentar uma instituição de ensino superior (UNILAB, 2015, p. 47).

Os grupos de minorias sociais são aqueles que, ao mesmo tempo que são marginalizados, reclamam da sociedade seus direitos de cidadãos, por terem sido historicamente oprimidos e privados de seus direitos (BARROS, 2005). Tais grupos constituem o cerne de atenção da UNILAB, o que não significa dizer que outras categorias de diversidade não constituam seu espaço.

Em conversações informais entendemos que a diversidade organizacional, por exemplo, está presente na Instituição. Sua existência ficou clara na distinção do público alvo (por cargos: docentes e servidores técnico-administrativos) para um treinamento sobre diversidade ofertado no ano de 2016 (DIÁRIO DE CAMPO, 11/02/2019) e na imposição de determinadas decisões acerca de práticas docentes em função de posição hierárquica (DIÁRIO DE CAMPO, 31/05/2019).

Nestes casos específicos, a diversidade organizacional fundamentada nas distinções gerou discriminações em nível de micro poderes mas não atingiram grandes proporções,

diferentemente da repercussão social decorrente da discriminação de uma parcela significativa da população (BARROS, 2005). Nesta condição, não justificam a adoção de políticas.

Ademais, tais casos se enquadram na perspectiva de diversidade organizacional de Gardenswartz e Rowe (2008), pois se manifestaram primeiramente nos impactos na vida e no trabalho dos indivíduos atingidos por determinadas práticas (oferta de curso e cerceamento de práticas docentes) e por conseguinte, no trabalho da equipe.

Sendo assim, as práticas oficiais de diversidade da universidade são demandadas por grupos socialmente estigmatizados, mas organizados ao longo de sua constituição histórica, segundo assertivas de Barros (2005). Aqueles grupos que podem ser entendidos como diversos, mas que ao longo de sua história não se organizaram politicamente para reivindicar seus direitos (BARROS, 2005), não estão contemplados oficialmente, embora estejam presentes na universidade e possam ter suas demandas atendidas por práticas cotidianas. Podem ainda ser contemplados parcialmente de forma transversal por algumas práticas oficiais. À guisa de exemplo, temos as pessoas com obesidade mórbida, idosas e mulheres gestantes que podem se beneficiar de práticas de acessibilidade por estarem em uma condição de mobilidade reduzida (BRASIL, 2004). As práticas de diversidade funcionam como dispositivos que atendem necessidades pontuais de grupos específicos, mas expansível a outros.

7.2.2.2 As práticas (políticas) de diversidade da UNILAB

Pelas categorias de diversidade já identificadas, entendemos que as práticas oficiais de diversidade da UNILAB são provenientes de demandas organizadas. Na proposta de Tatli (2011), as práticas de diversidade equivalem à gestão da diversidade como mecanismo inclusivo e compensatório dos efeitos das desigualdades (BARROS, 2005). Esta perspectiva está emaranhada na definição de ações afirmativas da UNILAB:

> [...] cumpre à universidade ampliar e sedimentar suas ações afirmativas, aqui entendidas como diretrizes, dispositivos normativos, medidas, iniciativas, atividades que procurem compensar déficits culturais, formativos e psicossociais que representem perdas históricas cumulativas, de grupos sociais e culturais alvo de preconceitos e discriminações devidas aos fatores de sexo, gênero, etnia e raça (UNILAB, 2015, p. 49).

Os textos institucionais preconizam como fatores integradores: atividades artísticas, culturais e esportivas; eventos festivos, grupo de atividades compostos por pessoas de diferentes cursos, culturas, religiões, crenças; grupos de pesquisa de temas transversais às diversas comunidades nacionais e internacionais; redes sociais de convergência em torno de valores e

ações como solidariedade, fraternidade, difusão e intercâmbio cultural; grupos informais não-institucionais que atuem na solução de controvérsias e conflitos; grupos pluriculturais de difusão cultural (afro-americana e brasileira); cultivo e expansão do conhecimento das línguas faladas por membros da comunidade universitária da UNILAB, ações tutoriais, entre outros (UNILAB, 2015). Ademais, as políticas de integração da Instituição constituem

> Iniciativas de aproximação de instituições (nacionais, regionais, internacionais, públicas ou privadas) e de pessoas - todas diferentes umas das outras - buscando desenvolver relações cooperativas, amistosas, assentadas no respeito reciproco e na valorização das diversidades étnicas, raciais, de cultura, de gênero, de nacionalidade, de orientação sexual, de crenças, de escolhas acadêmicas e intelectuais (UNILAB, 2015, p. 45).

Nessa vertente, as práticas oficiais de diversidade identificadas na UNILAB têm o sentido de ações ou políticas afirmativas institucionalizadas pela gestão superior da universidade, conforme apresentamos a seguir traçando um diálogo entre as informações obtidas nas fontes de dados consultadas – documentos, gestores, *site*, observações, conversas informais. Isto posto, partimos das propostas de práticas de diversidade encontradas nos documentos oficiais consultados (QUADRO 24).

Quadro 24 – Práticas de diversidade previstas nos documentos oficiais da UNILAB

(continua)

Fonte	Local.	Práticas identificadas
Estatuto	Art. 3º	**A razão de existir da UNILAB** está diretamente relacionada à diversidade e às práticas voltadas a ela
	Art. 5º	Deve **garantir a liberdade** de manifestação de pensamentos ideológicos, políticos, culturais, religiosos, entre outros.
	Art. 6º	Deve inspirar-se em **ideais de equidade** e respeito à dignidade humana
	Art. 7º	**Vedadas as práticas de proselitismo** religioso ou discriminação com base em diferenças
	Art. 8º	O objetivo geral da UNILAB gira em torno da **integração cultural** com países da CPLP, especialmente os países africanos, **intercâmbio** cultural, científico e educacional e promoção do desenvolvimento regional.
	Art. 8º	**Promoção do intercâmbio** cultural, científico e educacional visando o desenvolvimento regional, nacional e internacional com justiça social.
	Art. 10	Princípios de atuação: O **desenvolvimentos social e cultural** dos países da CPLP, **formação de cidadãos** compromissados com a superação das desigualdades sociais; **Pluralismo** de ideias; Promoção da **interculturalidade**; **Acessibilidade**; Respeito à diversidade, respeito aos direitos humanos; **democratização** do acesso e das condições para a permanência na Instituição; **respeito à diversidade** étnico-racial, cultural, religiosa, de gênero e de orientação sexual; **contribuição para a superação dos preconceitos e desigualdades** étnico-raciais, sociais, de gênero e de orientação sexual.
	Art. 11	A diversidade nos objetivos da UNILAB: promoção da cultura da equidade, integração, internacionalização, intercâmbio cultural e científico, liberdade, pluralidade, cooperação, mobilidade acadêmica, igualdade, democracia.
	Art. 13	Deverá possuir de **conselhos voltados para questões sociais**

Quadro 24 – Práticas de diversidade previstas nos documentos oficiais da UNILAB

(continuação)

Fonte	Local	*Práticas identificadas*
	Art. 18	O Conselho universitário delibera sobre **oferta de vagas originadas por políticas afirmativas**
	Art. 37	O papel dos Conselhos de Integração Comunitária envolve contribuir para o **desenvolvimento social e cultural local** através da integração entre universidade e comunidades das regiões.
	Art. 38	**Categorias de diversidades previstas na constituição do Conselho de integração Comunitária**: trabalhadores rurais; trabalhadores urbanos; juventude; representantes de atividades artísticas e culturais; representantes de entidades que desenvolvam ações para superação do racismo, homofobia, xenofobia, misoginia e machismo e outras formas de discriminação negativa; representantes de entidades religiosas; de entidade regional associada aos movimentos sociais em defesa dos Direitos Humanos; representantes de entidades de movimentos pela igualdade étnicos-raciais;
	Art. 39	Todas as atribuições do Conselho de Integração Comunitária são voltadas para o **desenvolvimento local considerando as demandas da comunidade**.
	Art. 40	Conselho de Integração Internacional que busca **interlocução internacional no campo acadêmico do Brasil** e dos demais países da CPLP.
	Art. 41	**Categorias de diversidades previstas na constituição do Conselho de integração internacional**: representante de cada uma das associações dos estudantes internacionais da UNILAB; dois representantes de cada *Campus* que congregue docentes africanos da UNILAB; Coordenadores do Centro de Estudos Africanos e das Diásporas (CEIAFRICA); coordenadores dos Núcleos de Estudos Africanos e Afro-brasileiros da Universidade
	Art. 42	As competências do Conselho de integração internacional estão voltadas para as **relações com os países da CPLP** em especial os países africanos
	Art. 84	Previsão da **congregação de estudantes em associações** que visam dar assistência a estudantes em situação e vulnerabilidade socioeconômica
	Art. 85	Reconhecimento das **associações de estudantes internacionais** como entidades culturais e de interlocução com órgãos da Universidade.
	Art. 103	Criação do **Centro de Estudos Interdisciplinares sobre África e Diásporas** como órgão suplementar.
Regimento	Art. 75	**Respeito à diversidade** étnico-racial, dos saberes, cultural, religiosa, de gênero, de orientação sexual, **contribuindo para evitar discriminações** negativas de qualquer natureza e com atitudes que favoreçam a integração entre os seus membros.
	Art. 109	Os princípios que regem a **conduta do discente**, no que concerne à ordem disciplinar: conduta compatível com o princípio de **respeito à diversidade** étnico-racial, cultural, religiosa, de gênero e de orientação sexual; contribuição para a superação dos preconceitos e desigualdades étnico-raciais, sociais, de gênero e de orientação sexual
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016 - 2020	Pág. 12	Quantidade de **vagas ofertadas** na graduação devem ser destinadas **equitativamente** a estudantes brasileiros e estudantes oriundos dos países parceiros, selecionados. Os docentes e pesquisadores são contratados seguindo a mesma lógica de parceria podendo, até metade de seu corpo docente – regular, visitante e bolsistas - ser de origem estrangeira.
	Pág. 13	**Interiorização e internacionalização** fazem parte da concepção da UNILAB.
	Pág. 14	**Integração internacional** por meio da lusofonia e dos problemas comuns aos países da CPLP.
	Pág.16	As atribuições da UNILAB e seu fazer universitário se desenvolvem em um complexo **ambiente humano**, cultural e simbólico.
	Pág.18	A formação técnica deve vir acompanhada de **formação humanística** por meio de estudos e ações que visem, dentre outras coisas, o **combate à discriminação**.
	Pág.19	O ensino da graduação deve formar profissionais com valores alinhados aos ideais da UNILAB que envolve **reconhecimento e respeito à diversidade** étnico-racial, religiosa, cultural e de gênero.
	Pág. 24	**Exame do desempenho acadêmico por diferentes recortes de estudantes por nacionalidade, curso e gênero**. Propor apoio psicopedagógico adequado para corrigir possíveis dificuldades escolares, quando couberem.

Quadro 24 – Práticas de diversidade previstas nos documentos oficiais da UNILAB

(continuação)

Fonte	Local	Práticas identificadas
	Pág. 24	Oferecer **capacitação/atualização** a docentes e técnicos administrativos sobre a África.
	Pág. 25	Oferta de **disciplinas optativas de língua e cultura indígena** nos cursos de Humanidades e Letras.
	Pág. 28	Criar e implantação o **observatório dos direitos humanos**.
	Pág. 29	Criação de um **curso de pós graduação internacional sobre a África**: sua história, suas culturas e seus desafios contemporâneos, levando em conta a diversidade de seus países e regiões.
	Pág. 31	Planejar e organizar **ações de extensão**, arte e cultura visando contribuir com o **desenvolvimento local e regional e dos países parceiros**, bem como promover a visibilidade da singularidade histórica, política, artística, cultural e educacional brasileira e dos países parceiros.
	Pág. 32	**Políticas de aproximação** (projetos de acesso aos bens sociais e culturais, como alfabetização de jovens e adultos, programas de promoção da saúde, programas de geração de renda, entre outros) com as comunidades socialmente vulneráveis no entorno da UNILAB.
	Pág. 32	Buscar **compreender as matrizes da cultura brasileir**a especialmente as africanas.
	Pág. 33	Propiciar **imersão de estudantes africanos e timorenses** na cultura brasileira.
	Pág. 34	Planejar e realizar **festivais de arte e cultura nas regiões do Maciço do Baturité**, tendo como temas manifestações culturais africanas e brasileiras de origem ou influência africana.
	Pág. 35	Articular o desenvolvimento de **ações culturais, eventos, projetos, programas e atividades** voltadas para temas como igualdade racial, identidades culturais, estéticas africanas, timorenses e de culturais dos demais países integrantes da CPLP.
	Pág. 39	Criação e implantação ou aprimoramento de **instâncias acadêmicas colegiadas encarregadas de elaborar e supervisionar as políticas** acadêmicas, assistenciais e de ações afirmativas, de relações interinstitucionais e de relações internacionais.
	Pág. 42	A seção de Responsabilidade apresenta **compromissos públicos da UNILAB com as regiões onde está sediada**, bem como o desenvolvimento regional e nacional e, em parceria, com os países da CPLP, especialmente os africanos e o Timor Leste.
	Pág. 47	Parte da **competência acadêmica da UNILAB está voltada para educação e pesquisas sobre relações étnico raciais no mund**o tendo o racismo e a igualdade ou democracia racial como objetos de estudos e proposições. As atividades acadêmicas também se ocuparão de temas que tenham relações com a dignidade humana e desigualdades sociais e outras diversidades. Envolve a formação dos discente, dos docentes e dos técnicos administrativos.
	Pág. 47	Coerente com a política de interiorização e internacionalização do ensino superior no País, a UNILAB volta sua **atenção prioritariamente para alunos que estão ausentes ou são marginais no contexto das universidades tradicionais**, situadas em centros urbanos.
	Pág. 48	Desenvolvimento de **políticas de subsistência e dignidade dos alunos** como condição para sua permanência e êxito na universidade, e fator condicionante da própria existência da instituição e do cumprimento de suas atribuições e objetivos. Desenvolvimento de ações que visem a ampliar o universo cultural e simbólico dos estudantes.
	Pág. 49	**Ações afirmativas estratégicas de assistência aos estudantes em condição vulnerabilidade**: ações no campo da cultura, da arte, do conhecimento linguístico, dos esportes, da ciência, da leitura crítica de textos acadêmicos gerais, entre outras relacionadas à educação formal; ações de correção à insuficiência formativa; inserção do estudante estrangeiro à cultura brasileira. As ações afirmativas da UNILAB devem buscar compensar déficits associados a grupos sociais e culturais alvos de preconceito e discriminações em especial os grupos de estudantes que ingressam na universidade por meio de cotas. Desenvolvimento de programas específicos para tais grupos.
	Pág. 50	É altamente recomendável que a universidade elabore **mecanismos institucionais**, tais como concessão de bônus, de acesso aos seus programas acadêmicos por parte de estudantes que, mantidos através das bolsas de permanência. Para os estudantes

Quadro 24 – Práticas de diversidade previstas nos documentos oficiais da UNILAB

(continuação)

Fonte	Local	Práticas identificadas
		internacionais e com vulnerabilidade social e para os nacionais originários das regiões do Maciço e do Recôncavo deve-se pensar em programas que lhes permitam maior conhecimento do Brasil, especialmente com foco no patrimônio cultural, geográfico, histórico e social
	Pág. 51	Criação do **Centro de Estudos Africanos e Diásporas como equipamento de ensino pesquisa e extensão** nos *campi* dos Malês e da Liberdade.
	Pág. 52	Organização de **eventos multiculturais** com ênfase na valorização da cultura africana.
	Pág. 55	Criação do **Centro de Estudos Africanos e Diásporas** como meta de desenvolvimento das relações internacionais.
	Pág. 55	Desenvolvimento de **políticas acadêmicas de integração e para a igualdade étnico-racial** inclui: incentivar a criação e grupos de pesquisa; promover seminários para debates sobre as questões relativas à desigualdade/ igualdade étnica e racial no país, e nos países parceiros; promover cursos de aperfeiçoamento acadêmico; manter a biblioteca atualizada com publicações e materiais diversos sobre relações étnico raciais no Brasil e no mundo; Promover estudos e eventos contra as discriminações negativas como o racismo, xenofobia, homofobia, misoginia, e outras discriminações de natureza étnica ou social; desenvolver atividades culturais, cursos livres e de capacitação dirigidos a discentes, docentes e técnicos administrativos sobre as relações étnicos raciais e sobre a história da África e suas relações com o Brasil; Criar e implantar Centro de Estudos Africanos e Diásporas.
	Pág. 68	As **políticas de acessibilidade** devem orientar a organização dos espaços físicos da UNILAB, especialmente a realização de projetos arquitetônicos e urbanísticos, que estejam em conformidade com a legislação pertinente e com demandas específicas apresentadas por pessoas com desabilidades. No plano simbólico, contribuir para que **essas pessoas sejam tratadas com dignidade e respeito**.
		Medidas para **promover a acessibilidade**: Realizar projetos arquitetônicos e urbanísticos adaptando-os às desabilidades de usuários quanto a mobilidade e acuidade visual e auditiva. Adquirir mobiliário adaptado à acessibilidade, incluindo cadeiras de rodas e outros materiais de tecnologia assistiva. Adequar arquitetônica e estruturalmente espaço físico reservado à instalação e funcionamento da instituição. Instalar elevadores nos blocos didáticos de Palmares e Auroras. Adequar sanitários, alargar portas e vias de acesso, construir rampas, instalar corrimão e sinalização táctil e visual. **Capacitar profissionais** para o desenvolvimento de **práticas educacionais inclusivas** e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva de Libras e outros códigos e linguagens. Projetar espaços próprios e adquirir equipamentos para pessoas com desabilidades visuais nas bibliotecas. **Conhecer, experiências em curso** ou realizadas, os projetos ou programas de acessibilidade de outras IFES. Contratar Docentes e Servidores com fluência em Libras para atuação em atividades de ensino e de comunicação social da UNILAB. Organizar e implantar setor para produção de textos em Braile. Promover sinalização dos em Braile.
Resoluções CONSUNI	14/2011	Criação de **curso de especialização** em culturas e história afro-brasileira, indígena e africana
	28/2014	Criação e regulamentação do **programa de acolhimento e integração** de estudantes estrangeiros
	30/2014	Aprovação do projeto político pedagógico do curso de **especialização EAD - política de igualdade racial no ambiente escolar**.
	31/2014	Dispõe sobre o **uso no nome social**
	37/2014	Altera a Resolução Nº 30/2014 - **aprova o Projeto Político** - Pedagógico do Curso de Pós-Graduação lato sensu, Especialização EAD- Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar e do Curso de Aperfeiçoamento EAD- Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar.
	07/2015	Altera a Resolução Nº 37/2014 – **altera os Projetos Político-Pedagógicos** dos Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento EAD - Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar.
	22/2015	Altera a Resolução Nº 07/2015 - **aprova o Projeto Político** - Pedagógico do Curso de Pós-Graduação lato sensu, Especialização EAD- Política de Igualdade Racial no Ambiente

Quadro 24 – Práticas de diversidade previstas nos documentos oficiais da UNILAB

(conclusão)

Fonte	Local	Práticas identificadas
		Escolar e do Curso de Aperfeiçoamento EAD- Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar.
	09/2016	Dispõe sobre a instituição do **Centro de Estudos Interdisciplinares africanos e das Diásporas** (CEIAFRICA).
	04/2018	Aprova o **Regimento Interno da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis** (PROPAE)
	07/2018	Aprova a criação e o Projeto Político-Pedagógico do Curso de **Pós-Graduação *Lato Sensu* em nível de Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos**
	08/2018	Aprova a criação e o Projeto Político-Pedagógico do **Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em nível de Especialização** em Políticas de Educação para a Igualdade Racial

Fonte: elaborado pela autora

As práticas propostas nos textos oficiais, indicam, como já destacamos, enfoque condizente com a própria existência da UNILAB: voltam-se expressivamente para questões étnico-raciais de alunos estrangeiros. Entretanto, os princípios de sua atuação previstos no Artigo 10 do Estatuto evidenciam reconhecimento da diversidade para além do cerne previsto.

Esse reconhecimento se confirma ao longo de outros fragmentos textuais do Estatuto, como na composição do Conselho de integração comunitária e do Conselho de integração internacional, previstos nos Artigos 38 e 41 respectivamente.

Por outro lado, não encontramos Resoluções do CONSUNI instituindo, criando ou regulamentando estes aparelhos, tampouco logramos êxito com as repostas dos gestores sobre o assunto, já que não souberam precisar o andamento de implantação desses equipamentos. Assim, não encontramos evidências de suas instaurações. O mesmo se aplica ao Observatório de Direitos Humanos previsto no PDI (UNILAB, 2015, p. 28).

Segundo a Gestora_UNILAB_02 e o Gestor_UNILAB_05, a universidade tem passado por reestruturações visando se aparelhar para atender de forma mais exitosa à comunidade acadêmica peculiar a que assiste. Tal adequação para a melhoria também encontra amparo na fala de um servidor técnico-administrativo com quem conversamos informalmente (DIÁRIO DE CAMPO, 11/02/2019).

Nesse movimento de aparelhagem acadêmica e administrativa, situamos a criação do Centro de Estudos Interdisciplinares africanos e das Diásporas (CEIAFRICA) previsto no Artigo 103 do Estatuto e criado pela Resolução nº 09/2016 do CONSUNI.

O CEIAFRICA se configura como instrumento produtor e difusor de conhecimentos sobre a África, sobre o povo africano, sua cultura e sua história; sobre os movimentos migratórios e as diásporas do povo africano; sobre epistemologias oriundas de estudos e pesquisas sobre a África; sobre diferentes tipos de racismo e outras formas de

discriminação destinadas ao povo africano; sobre as iniciativas que visem à igualdade racial e étnica no mundo e na sociedade brasileira. Como parte das iniciativas do CEIAFRICA, este deverá articular estudos, projetos e parcerias internas e externas à UNILAB.

O CEIAFRICA é um órgão suplementar que tem como uma de suas competências "dar suporte acadêmico e administrativo à realização de atividades de extensão e cultura, de pesquisa e de ensino que tenham a África e as diásporas africanas como tema" (UNILAB, 2016, p. 4).

No que concerne à formação e capacitação humanísticas previstas no PDI, apontamos as aprovações de cursos de pós-graduação *lato sensu* voltados para este fim. Entretanto, a efetivação dessas propostas percorre longo caminho. O curso em nível de Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos, por exemplo, foi aprovado pelo CONSUNI em maio de 2018, mas não há posicionamento da instituição para sua abertura, segundo nos informou uma docente ligada à sua idealização (DIÁRIO DE CAMPO, 13/03/2019).

Em consulta ao *site* da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação no dia 24 de julho de 2019, não encontramos nenhuma menção aos demais cursos de especialização relacionados à diversidade, aprovados pelo CONSUNI. Constatamos apenas o Curso de Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Indígena e Africana, aprovado pela Resolução nº 14/2011, com um processo seletivo no segundo semestre 2011.2, atualmente na situação de inativo na página da Pró-Reitoria.

Nas conversas informais, identificamos também prática de formação para a diversidade em formato de curso ofertado para docentes em 2016 (DIÁRIO DE CAMPO, 11/02/2019).

Na mesma perspectiva da formação e capacitação humanísticas, a Gestora_UNILAB_04 citou a aprovação no CONSUNI do componente curricular obrigatório para todos os cursos de graduação denominado **Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos,** com ementa ampla contemplando questões africanas, da negritude e até questões de gênero, LGBT+, violências e intolerâncias religiosas. "É uma disciplina ampla, que, hoje, ela precisa de uma revisão em termos de um fórum, porque cada professor que é especialista acaba que focando em determinados temas" (GESTORA_UNILAB_04).

As práticas de diversidade previstas nos documentos oficiais têm os discentes como público alvo e parte delas se efetiva por meio de ações, projetos e programas desenvolvidos na Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE). A PROPAE, que passou pela recente reestruturação, atualmente é constituída por duas coordenações que desenvolvem

políticas afirmativas de permanência estudantil nos cursos presenciais. Nas divisões internas das coordenações, alguns dos gestores são docentes (GESTORA_UNILAB_02).

Dos mais de 5.000 estudantes da graduação presencial, cerca de 3.500, aproximadamente, integram o público potencial da PROPAE. Constituem este grupo, aqueles alunos que têm perfil para receber atendimentos nas áreas previstas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010a). Cada IFES tem autonomia para definir os critérios e as metodologias de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados e a UNILAB definiu como critérios: renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, egresso de escola pública, vulnerabilidades associadas ao local de moradia, grupo familiar, observação de agravos variados de doença na família, marcadores de classe, raça, etnia e gênero (GESTORA_UNILAB_02).

As duas Coordenações atuais da PROPAE (Coordenação de Políticas Estudantis e Coordenação de Assistência à Saúde Estudantil) desenvolvem projetos e programas voltados para as dimensões das políticas afirmativas. Alguns de caráter permanente e outros de natureza sazonal. Dentre os projetos da Coordenação de Políticas Estudantis a Gestora_UNILAB_02 destacou:

- Projeto Esporte e Lazer: identificar potenciais atletas e promover a integração entre a nacionalidades e as culturas. Parcerias com o Governo do Estado.
- Núcleo de informação e documentação de assistência estudantil: gestão da documentação da parte financeira da vida do estudante, emissão de folha de pagamento, relações nominais dos estudantes que são beneficiários do Programa de assistência, data de ingresso. Toda a gestão de período que o aluno passa como beneficiário do programa.
- Núcleo de atendimento social ao estudante.
- Seminário de ambientação Acadêmica (SAMBA): realizado em todas as entradas de estudantes visando aproximação dos estudantes ingressantes à vida na universidade e com os estudantes veteranos.
- Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros (PAIE): ocorre em parceria com a PROINST. Em residências de outros estudantes que já estão no município por meio de edital. O acolhedor recebe uma ajuda financeira por dois meses enquanto ajuda o novo estudante a buscar uma local para morar. Atualmente está sendo implantado um novo programa: o Pró-Acolher que é específico para estudantes indígenas e quilombolas. Não há muita

demanda de estudantes brasileiros exceto os indígenas e quilombolas. Essa demanda ocorre mais na Bahia. “No Ceará não é voltado para estudantes brasileiros”.

- Campanha de utilização do nome social: divulgação e orientação e como requerer e usar o nome social.
- Programa observatório da vida estudantil: capta dados e realiza rodas de conversa com diferentes estratégias de abordagem dos estudantes no sentido de uma maior aproximação da comunidade e de conhecimento da diversidade.
- Projeto de orientação profissional: orientar o estudante a fazer um planejamento de carreira.
- Gratuidade no restaurante universitário: nos primeiros meses do estudante ingressante, em especial para aqueles em maior vulnerabilidade.
- Programa de Assistência ao Estudante (PAES): movimenta uma quantidade significativa de recursos financeiros pois fornece apoio de subsistência aos estudantes em termos de moradia, alimentação, transporte e algumas outras demandas sociais a alunos que se encaixam no perfil.

O Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros (PAIE) cria a rede de apoio a esses estudantes. É uma logística complexa, pois exige toda uma articulação com entidades locais para legalização destes estudantes no Brasil em termos civis, financeiros e de saúde. O programa esteve sob responsabilidade da PROPAE até 2018, mas também está em processo de transição para a PROINST. Há o programa de acolhimento de estudantes por outros estudantes em suas residências, com o auxílio de uma bolsa, já que a universidade ainda não possui residências universitárias, que estão em construção, segundo nos foi relatado em conversa informal (DIÁRIO DE CAMPO, 11/02/2019).

A Gestora_UNILAB_02 enfatizou que a Coordenação de Assistência à Saúde Estudantil conta com uma equipe multiprofissional (médicos, enfermeiros, odontólogos, psicólogos, nutricionistas) que desenvolve projetos e ações, tais como:

- Serviço de alimentação e nutrição: proposta de trabalhar com orientação nutricional. Há diferenças significativas na questão alimentar que são sentidas pelos estudantes estrangeiros.
- Acompanhamento odontológico em parceria com o município, pois a universidade ainda não tem uma estrutura própria.

- Atendimento médico e de enfermagem: realizado em ambulatório próprio da universidade. Não é um acompanhamento sistemático, mas, avaliativo. Campanhas de vacinação e realização de testes rápidos em parceria com o município e parcerias com hospitais de referência de Fortaleza.
- Projeto Portas abertas: profissionais psicólogos para escuta de diferentes questões emocionais.
- Plantão Psicológico: Plantão permanente onde se faz uma escuta das questões dos estudantes identificando situações de mais permanência. na universidade, como reflexo da sociedade, lida com inúmeros adoecimentos emocionais. Situação essa gravada pelo fato de os estudantes africanos passarem por adoecimentos decorrentes da distância e da saudade das famílias, das mudanças de alimentação e mudanças culturais e alterações alimentares. Não somente os estrangeiros, mas até mesmo estudantes da região, de localidades mais afastadas do Maciço. Tudo isso repercute sobre a permanência estudantil. Existe uma demanda significativa a este serviço

Na Coordenação de Assistência à Saúde Estudantil (COASE), encontra-se alocado o Setor de Acessibilidade. Atualmente o setor não conta com gestor próprio, portanto, o exercício de suas atividades está a cargo da Coordenadora Geral de Assistência à Saúde do Estudante, segundo relato da Gestora _UNILAB_02.

A COASE, assim, como outros setores da universidade, passou por reestruturação. Foi criada em 2015 para congregar unidades antes vinculadas à Pró-Reitoria de Administração e, portanto, atender diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010a). Dentre estas unidades encontra-se o Setor de Acessibilidade (GESTORA _UNILAB_03).

Inaugurado em janeiro de 2016, para atender ao nicho da acessibilidade do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para estruturar a universidade como motes de acessibilidade para toda comunidade acadêmica, pois embora esteja situado na Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis, o setor não se limita ao alunato (GESTORA _UNILAB_03).

Sobre a estrutura a gestora nos explicou que as atividades do setor ainda são restritas, mas dentre os projetos e práticas, ela destacou:

- Atendimento de pessoas surdas em eventos, em sala de aula e em outras demandas por meio do apoio de três intérpretes em Libras.

- Projeto para que a universidade se torne inclusiva e acessível no que concerne a estrutura física com a instalação de elevadores nos *campi* de Auroras e Palmares, de piso tátil, rampas e sinalização vertical e horizontal.
- Programa com equipe multidisciplinar (enfermeira, psicóloga) de acompanhamento do estudante com deficiência - o projeto não está em funcionamento.
- Projetos de extensão de fluxo contínuo: Sensibilize (grupo de discussão semanal sobre acessibilidade), Ultrapassando Barreiras (ações para esportivas com estudantes com deficiência física); ações semanais de sensibilização da comunidade nas escolas de Acarape e Redenção (apresentações sobre deficiência feitas por alunos bolsistas com algum tipo de deficiência) e Curso de Libras regularmente ofertado. Não há docentes envolvidos nos projetos.
- Aquisição de mobiliário adaptado para o Restaurante Universitário visando as PCD e pessoas com mobilidade reduzida.

Ainda no eixo estrutura, a Gestora _UNILAB_03 destacou fragilidades e carências da Instituição: a ausência de rampas e elevadores nos *campi* de Auroras e Palmares, ausência de impressora de Braile, ausência de controle da quantidade de alunos com deficiência devida à inconsistência dos dados; poucos intérpretes de LIBRAS, já que a legislação prevê ao menos 12; ausência de um profissional psicopedagogo voltado para as questões de acessibilidade; ausência de demais profissionais ligados a outros setores da universidade na composição da equipe do Setor de Acessibilidade para que ela se torne mais holística; ausência de normativa interna sobre acessibilidade; inexistência de campanhas internas direcionadas à conscientização e à sensibilização sobre a deficiência. O enfoque sobre a diversidade em campanhas internas tem ocorrido em meio às atividades de promoção da saúde.

Na esteira desses apontamentos, encontramos um cenário arquitetônico que contrasta com a perspectiva de acessibilidade prevista nas normativas oficiais, mas dialogam de perto com a fala da Gestora_UNILAB_03. As entradas dos *campi* não são propícias às PDC ou pessoas com mobilidade reduzida, haja vista serem íngremes, desniveladas e pavimentadas por pedras. A condição de inacessibilidade se agrava com o fato de os *campi* de Auroras e Palmares não possuírem rampas de acesso aos andares superiores, tampouco unidades de elevadores ou plataformas. O *Campus* da Liberdade é uma construção plana, porém o acesso ao auditório requer uma longa descida de escada ou rampa de várias camadas (DIÁRIO DE CAMPO, 13/02/2019).

A Gestora _UNILAB_03 destacou, em vários momentos de sua fala, a carência do Setor de Acessibilidade e necessidade de expansão para que os profissionais que o constituem possam se antecipar e não trabalhar somente em função de demandas. O decurso de sensibilização da comunidade acadêmica para a deficiência, por exemplo, é decorrente, muitas vezes, de problemas na relação aluno com deficiência-professor, conforme relato:

> Então assim, a nossa sensibilidade hoje está caindo sobre a demanda, por exemplo, outro dia teve um aluno cego que o professor não quis fazer a adaptação da prova e aí a gente recebeu essa demanda e a gente respondeu ao memorando descrevendo a situação, inclusive citando as legislações pra que ele se sensibilizasse e a gente fez isso junto a ele e como também junto a todos os institutos tentando realçar a necessidade do nosso corpo docente ser mais sensível a essa causa (GESTORA _UNILAB_03).

Nos foram relatados problemas adicionais que necessitam de intervenção do setor, mas que, na visão da gestora, não deveriam chegar lá, porque se trata de uma questão de bom senso. Já ocorreram situações como: falta de sensibilidade de um instituto e do corpo docente para alocar uma aluna gestante com mobilidade reduzida em salas de aula no térreo; *e-mail*s de alunos pedindo realocação de espaço por falta de acesso; aluno que precisou fazer uma prova e o professor não quis adaptar o material à sua deficiência, além de questões de discriminação.

> A gente sente resistência do corpo docente de um modo geral, das pessoas no cotidiano, nada assim muito pontual, de ter algo extraordinário, motivo de conflito [...] a gente tem as questões de falta de sensibilidade, inclusive de preconceito e racismo que existe em qualquer lugar (GESTORA _UNILAB_02).

Muitos comportamentos de docentes replicam as suas heranças de formações, pois

> [...] a maior parte dos professores são professores formados no Brasil; então, a partir das nossas referências, as nossas universidades têm um viés colonizador muito forte e, isso, por exemplo se a gente for se deparar a partir de cursos, isso vai gritar mais em determinados cursos do que em outros (Gestora _UNILAB_04).

Embora existam relatos dessa natureza, ocorrem, paralelamente, inciativas positivas, como a busca por parte de coordenações, colegiados e institutos por capacitação e informações para melhor compreender as PCD. Essa busca, contudo, também é estimulada pela demanda. À guisa de exemplo, ela ressaltou o caso de um aluno autista e as muitas medidas adotadas em todo um curso para atender às suas necessidades, incluindo a inciativa dos docentes na realização de provas orais (GESTORA _UNILAB_03). Na visão da Gestora _UNILAB_04, "os docentes acabam que se aproximando do que lhes toca, lhes envolve, sobretudo do ponto de vista profissional".

A Gestora _UNILAB_03 assumiu que há uma professora surda na universidade e que, por enquanto, as demandas de docentes restringem-se a este caso e nunca precisou intermediar nenhuma manifestação na ouvidoria relativa à acessibilidade, seja de professor, seja de aluno. Neste ínterim, o Gestor _UNILAB_01 informou ter recebido reclamações de docentes em relação à infraestrutura de acessibilidade, inclusive porque a universidade conta com um professor com deficiência física que se locomove por cadeira de rodas (GESTOR_UNILAB_01). A afirmativa do gestor corrobora nossas observações sobre a estrutura arquitetônica dos *campi*.

Em função das carências elencadas pela gestora, identificamos em sua fala algumas práticas que vão além da prática oficial, como por exemplo, a instalação de licença de um *software* de um aluno cego em computadores da universidade para que ele tivesse acesso ao conteúdo de estudo, já que o programa usado por ele divergida dos disponíveis na Instituição. Esse mesmo aluno tinha licença do *software*, mas não dispunha de computador. O Setor de Acessibilidade, providenciou a compra de um *notebook* para ser emprestado semestralmente a ele e a outros alunos que, eventualmente, venham a solicitar. Todas essas medidas se concatenam à concepção de práticas cotidianas necessárias ao atendimento imediato de demandas. Conforme ressalta a Gestora _UNILAB_04: "a vida cotidiana e as nossas demandas não estão na mesma velocidade das práticas burocráticas".

Além destas práticas cotidianas decorrentes da carência estrutural da universidade, a Gestora _UNILAB_03 destacou conversas com a coordenação de curso de graduação no intuito de rever horários de disciplinas, para atender necessidades comportamentais do aluno autista já mencionado. Em outra ocasião, a gestora valeu-se novamente da conversa informal para solicitar aos profissionais de limpeza que mantivessem os banheiros para PCD com as portas destrancadas, já que estavam permanecendo fechadas (GESTORA _UNILAB_03).

Em consonância ao previsto no PDI, sobre a realização de "Exame do desempenho acadêmico por diferentes recortes de estudantes por nacionalidade, curso e gênero" (UNILAB, 2015, p.25), a Gestora_UNILAB_02 ressaltou que está em andamento um estudo avaliativo adotando como recorte os estudantes assistidos socialmente. Embora ainda não tenha sido concluído o estudo, as análises preliminares de dados que estão sendo trabalhados evidenciam que os alunos assistidos pelos projetos da PROPAE têm logrado mais êxito de permanência e de conclusão da graduação do que aqueles que não o são (GESTORA_UNILAB_02).

A efetivação de muitas das práticas oficiais é divulgada por meio de notícias postadas nos canais institucionais de comunicação da universidade, como páginas na *internet*.

Antes de adentrarmos nas práticas identificadas nas notícias, cabe-nos ressaltar que os textos postados no *site* principal da UNILAB são elaborados pela equipe de assessoria de comunicação da Instituição, mesmo aqueles que não dizem respeito às práticas oficiais. Dessa forma, não são identificadas as fontes das informações, tampouco a autoria dos textos.

Segundo relatos informais, muitas dessas notícias acabam perdendo o sentido original, principalmente no que tange às práticas cotidianas coordenadas por docentes. Segundo a visão de quem nos relatou, o *site* da Instituição funciona como meio de divulgação das ações da Reitoria (DIÁRIO DE CAMPO, 31/05/2019).

Frisamos, adicionalmente, que a maioria das notícias sobre diversidade trata de divulgação de práticas, sejam formais ou informais. Poucas postagens são sobre seus resultados. No Quadro 25 condensamos as 18 práticas oficiais de diversidade observadas no *site* da instituição no período de um ano.

Quadro 25 - Práticas oficiais de diversidade identificadas nas notícias publicadas no *site* da UNILAB

Seq.	Data da publicação da notícia	Práticas
01	29.04.2019	Reunião de **acompanhamento** de discentes indígenas e quilombolas
02	05.04.2019	Lançamento **de cursos de pós-graduação *lato sensu*** Literaturas Africanas de Língua Portuguesa; Gênero, Diversidade e Direitos Humanos e Metodologias Interdisciplinares para o ensino fundamental e médio
03	01.04.2019	**Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros (PAIE**), ação do Programa de Assistência Estudantil (PAES).
04	27.03.2019	Lançamento do Edital nº 02/2019, de cadastro para **compartilhamento de moradia**.
05	22.03.2019	**Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros** (Lançamento de edital)
06	28.03.2019	Lançamento do edital para **processo seletivo de indígenas e quilombolas**
07	24.01.2019	**Capacitação** Básica em Língua Brasileira de Sinais (Libras)
08	14.01.2019	Criação da **Secretaria de Direitos Humanos** (SEDIHA)
09	17.12.2019	**Evento III Novembro Afro-Brasileiro** termina com show, roda de conversa, lançamento de livros e presença marcante do público
10	13.11.2018	**III Novembro Afro-brasileiro** aborda "Africanidades em Movimento e Cotidiano Escolar"
11	06.11.2018	**I Seminário de Ações Afirmativas** para Promoção da Igualdade Étnico-Racial
12	20.09.2018	Inscrições para o **processo seletivo específico** para ingresso de estudantes Quilombolas e Indígenas
13	25.09.2018	**Nota de repúdio** contra violência dispendida a indígenas.
14	04.07.2018	Inscrições para novas vagas no **Programa Bolsa Permanência (PBP)**, apenas para estudantes indígenas e quilombolas
15	19.06.2018	Inscrições para novas vagas no **Programa Bolsa Permanência (PBP),** apenas para estudantes indígenas e quilombolas
16	13.06.2018	**Oficina** de culinária africana
17	15.05.2018	**Processo seletivo** para ingresso de estudantes **quilombolas e indígenas** nos cursos de graduação presencial
18	08.05.2018	**Palestra** sobre a nova lei de migração

Fonte: elaborado pela autora

Parte das notícias se reporta a processos relativos às práticas já identificadas nos documentos e referenciadas pelos gestores, como a inscrição para o Programa Bolsa Permanência, como instrumento de viabilização do Programa de Assistência ao Estudante (PAES), e o cadastro e seleção de alunos veteranos para compartilhamento de moradia, que diz respeito ao novo Programa de Acolhimento (Pró-Acolher) citado pela Gestora_UNILAB_02.

Na Figura 13 temos o texto da postagem de divulgação do programa:

Figura 13 - Prática oficial de diversidade desenvolvida na UNILAB

Cadastro de estudantes interessados em compartilhar moradia, entrada 2019.1, abre inscrições até o dia 31



A Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (Propae) abriu o Edital nº 02/2019, de cadastro para compartilhamento de moradia. Os estudantes acolhedores, interessados em receber os ingressantes internacionais angolanos, caboverdianos, guineenses e moçambicanos da Unilab, da entrada 2019.1, até o próximo domingo (31). O cadastro de estudantes VETERANOS da Unilab interessados em compartilhar moradia com discentes brasileiros e internacionais ingressantes, visando ao apoio e qualificação do ingresso, o fomento da inclusão social e a integração da comunidade estudantil. Inscrições para Estudantes Acolhidos. Confira o Edital nº 2/2019

Público-Alvo

Destinado aos estudantes veteranos da Unilab dos cursos de graduação presencial, residentes nos municípios de Redenção e Acarape, no Ceará, São Francisco do Conde, na Bahia ou em outros municípios do entorno dos campi da Unilab nos estados do Ceará e da Bahia;

Aos estudantes brasileiros dos cursos de graduação presencial da Unilab regularmente matriculados; Os candidatos/as internacionais selecionados/as no PSEE/Edital nº 24/2018/Prograd/Unilab, de 20 de julho de 2018 que tenham assinado Carta de Aceite para estudar na Unilab, em um dos seus cursos de graduação presencial a partir do período 2019.1.

Cronograma

O acesso e preenchimento dos formulários eletrônicos de inscrições acontece até dia 31 (domingo).

Para a entrega da documentação completa constante no Anexo II do presente Edital e assinatura do termo de compartilhamento de moradia, os estudantes do Ceará terão que fazer a entrega dos documentos solicitados até dia 31 (domingo), das 9h às 17h: No Ceará: na Sala 103 – Palmares 3 e Sala 09 – Palmares 1, ambas na Unidade Acadêmica dos Palmares -Acarape/CE (Seção de Acolhimento e Acompanhamento – SAAC/PROINST).

Na Bahia: os estudantes deverão realizar a entrega dos documentos solicitados na Sala 10, no Campus dos Malês, em São Francisco do Conde/BA. A divulgação do Resultado da Primeira Etapa da Seleção (lista de estudantes acolhedores) acontecerá dia 1º de abril (segunda-feira) e o Seminário de Preparação para a Acolhida (Samba) será dia 2 de abril.

Fonte: Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/noticias/2019/03/27/cadastro-de-estudantes-interessados-em-compartilhar-moradia-entrada-2019-1-abre-inscricoes-ate-dia-31/>. Acesso em: 13 maio 2019.

As práticas alusivas à seleção de estudantes estrangeiros e estudantes indígenas e quilombolas são processos diferenciados, além da seleção ENEM/Sisu de estudantes brasileiros.

O Programa de Seleção de Estudantes Estrangeiros (PSEE) deixou de ser uma prática da Pró-Reitoria de Graduação e foi absorvida pela Pró-Reitoria de Assuntos Institucionais (PROINST). O processo seletivo consiste na análise do histórico escolar e a aplicação de uma prova de redação nos países de origem de cada candidato. A aplicação desta prova ocorria em parceria com as embaixadas brasileiras, porém demandava um amplo trabalho logístico e de estrutura física, principalmente nos países com maior demanda, como Angola, que chegou a contar com mais de 500 candidatos em uma única seleção. Em função disso, a UNILAB firmou parceria com universidades e escolas de cada país para a realização das provas, que ainda são organizadas com o apoio das embaixadas (DIÁRIO DE CAMPO, 11.02.2019).

Nessa nova configuração organizacional, não somente o Programa de Seleção de Estudantes Estrangeiros (PSEE) passou a ser gerenciado pela Pró-Reitoria de Assuntos Institucionais (PROINST), mas o acolhimento também. Com o fim da Coordenação de Políticas Afirmativas (COPAF), aglutinaram-se seleção e acolhimento (antes sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis) em uma nova Coordenação de Seleção, Acolhimento e Acompanhamento do Estudante Estrangeiro. Os dois programas passam a ser gerenciados por um único setor, segundo explicação do Gestor_UNILAB_05.

O processo seletivo de estudantes indígenas e quilombolas para preenchimento de vagas remanescentes da seleção geral que ocorre por meio do sistema ENEM/Sisu, se dá por meio de edital específico e o candidato que se autodeclara quilombola ou indígena (autodeclarações certificadas por instituições capacitadas) é submetido a processo seletivo de caráter eliminatório e classificatório, constituído de duas etapas específicas: a) Avaliação de memorial descritivo; b) Realização de prova de redação em Língua Portuguesa. O candidato precisa indicar no memorial a importância de sua formação "para a realidade da Comunidade Quilombola ou do Povo Indígena" (UNILAB, 2019, p. 7).

Os processos seletivos específicos são iniciativas para consecução da equidade de vagas e para o fomento da formação humanística previstas no Estatuto (UNILAB, 2017). Ademais, favorece a pluralidade, a interculturalidade, a democratização do acesso e a permanência na educação superior de grupos historicamente oprimidos, ao mesmo tempo que contribui para superação dos preconceitos e desigualdades (UNILAB, 2015), fomentando assim, uma gestão da diversidade inclusiva (TATLI, 2011).

Na esteira dessa concepção, as parcerias de mobilidade com universidades dos países da CPLP (GESTOR_UNILAB_05), os lançamentos de cursos de pós-graduação em nível de especialização voltados à diversidade e a oferta de Capacitação Básica em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) também são materializações das propostas regimentais que visam à sensibilização para a diversidade, conforme destacado pela Gestora_UNILAB_03.

Não podemos desconsiderar que as notícias que vigoraram no material selecionado (BARDIN, 2011), mas não compuseram o *corpus* de análise, representam parte significativa no entendimento das práticas cotidianas. São postagens referentes a eventos e outras formas de manifestações no espaço da UNILAB. Tais ações representam movimentos internos da universidade na compreensão da realidade social de diversos públicos e que se adiantam ou perpassam a gestão constituindo assim práticas cotidianas de diversidade.

A concepção, o planejamento e a execução destas práticas são oriundos de iniciativas de pesquisas ou de ações de extensão que têm à frente docentes e seus interesses pelos temas. O viés atribuído à concepção destas ações está diretamente atrelado ao que Pais (2003) denomina de contexto do indivíduo e pode não ser o mesmo compartilhado pela gestão da Instituição. Não configuram políticas efetivas da Instituição, embora possam incorrer ou contribuir para práticas oficiais.

Estas ações são fundamentais para que o debate sobre temas transversais à diversidade permaneça vivo na universidade. A Figura 14 exemplifica uma prática de diversidade cotidiana.

Figura 14 – Prática cotidiana de diversidade desenvolvida na UNILAB

Grupo de estudos em Psicologia afro-centrada e Educação começa reuniões no próximo dia 13



O grupo de estudos em Psicologia Afro-centrada e Educação Sakhu Shet começará a se reunir neste mês de fevereiro. Os encontros ocorrem na sala de Conferência, Palmares 3, em Acarape/CE, nos dias 13 e 27 de fevereiro e 20 de março, das 15h30 às 17h30.

O grupo de estudos tem como objetivo o aprofundamento teórico da Psicologia Afro-centrada e as concepções teóricas já existentes, colocando em perspectiva a investigação de suas correlações epistemológicas com as ciências humanas e a Educação. Busca produzir conexões teóricas com essas áreas de conhecimento, na tentativa de produzir um corpo de conhecimentos mais consistente e situado na epistemologia "porteira de dentro" da cosmovisão africana.

Coordenado pelas professoras Geranilde Costa e Fátima Bertini, ambas do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), o grupo discutirá, nos próximos encontros, o livro Pretagogia, de Sandra Petit; a tese de doutorado de Geranilde Costa, sob o título "Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as"; e o texto "A noção de pessoa na África Negra", de Hampâté Bâ.

Fonte: Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/noticias/2019/02/07/grupo-de-estudos-em-psicologia-afro-centrada-e-educacao-comeca-reunioes-no-proximo-dia-13/>. Acesso em: 13 maio 2019.

Assim, encontramos muitas práticas dessa natureza desenvolvidas sob a forma de ações de extensão, projetos de pesquisa, visitas técnicas, cursos, atividades de integração, lançamento de livros e de eventos em geral, como palestras, seminários e debates. As ações de extensão da UNILAB são cadastradas na Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura, mediante

abertura de edital. As ações, projetos e programas não podem ser criados e cadastrados livremente a qualquer tempo, segundo nos explicou a Gestora_UNILAB_02.

Práticas informais também foram identificadas nas falas dos gestores. O Gestor_UNILAB_01 relata que ao longo dos três anos de existência da Ouvidoria, muitos problemas foram resolvidos por meio de conversas informais. Foram situações que sequer foram registradas, como, por exemplo o caso de uma reivindicação de banheiros bigêneros ou uma situação específica em que mulheres estavam utilizando um banheiro masculino.

O Gestor_UNILAB_01 relatou, ainda, que as divergências entre estudantes brasileiros e estrangeiros são pontuais e são resolvidas no sentido de incentivá-los ao respeito mútuo, mas que nunca houve registro de agressão ou discriminação. Ele tem informações de problemas entre alunos estrangeiros e docentes, mas não registrados oficialmente.

Sua prática informal encontra amparo no Art. 75 do Estatuto, que reza como um dos princípios que regem a conduta da comunidade universitária o "Respeito à diversidade étnico-racial, dos saberes, cultural, religiosa, de gênero, de orientação sexual, contribuindo para evitar discriminações negativas de qualquer natureza e com atitudes que favoreçam a integração entre os seus membros" (UNILAB, 2017, p. 23).

No que tange às reclamações relacionadas à diversidade, na percepção do Gestor_UNILAB_01, a maior parte é, o que ele denominou, "tempestade em um copo d´água", por isso não ganharam repercussão e foram resolvidas com conversas e aconselhamentos da sua parte. "São todos muito simples. É uma tempestade num copo d´água, na realidade certo? A gente nunca teve casos de agressão, casos mais graves assim nunca chegaram não. São realmente tempestades em copo d'água" (GESTOR_UNILAB_01).

Ele destacou, ainda, que a maior parte das manifestações que chegam à ouvidoria são de problemas de relacionamento interpessoal entre discentes e entre discentes e docentes. Em função disso, o setor está sendo organizando e metas estão sendo traçadas no sentido de aprimorar o atendimento direcionado a estas questões interpessoais

> Inclusive já estamos até com um projeto, pequeno projeto, ainda está embrionário que é criar, talvez, um comitê, uma comissão que trabalhe com essa questão de... agora tá me fugindo nome...conciliação..., pronto, a palavra certa é essa – conciliação. A gente sente essa necessidade de ter um espaço de conciliação, um grupo com expertise em conciliação para poder dirimir esses problemas (GESTOR_UNILAB_01).

Em outro momento, ele assume que há questões de desentendimentos e até de discriminações, especialmente dos estudantes brasileiros em relação aos estrangeiros, mas que em termos gerais, a convivência entre estes grupos é harmoniosa, pois nunca tomou

conhecimento de problemas em função da religião, da raça ou da cultura, salvo casos isolados que sequer geraram manifestações na Ouvidoria (GESTOR_UNILAB_01).

Na visão do Gestor_UNILAB_01, os problemas relativos à diversidade são simples. Essa perspectiva reflete a maneira como ele próprio encara os elementos sociais e organizacionais, ou seja, reflete o seu contexto (PAIS, 2003) influenciado pelas limitações estruturais que a Ouvidoria enfrentava. Em função disso, muitos problemas, incluídos os relacionados à diversidade, não chegavam à Ouvidoria e quando chegavam, a maioria não era registrada: "muita coisa que você falou não chegou até a mim porque simplesmente eu não tinha tempo para absorver, para conversar, para registrar, para encaminhar" (GESTOR_UNILAB_01). Ele acrescentou que

> [...] Muito do que você falou, com certeza aconteceu, com certeza deve ter acontecido pontualmente casos que não chegaram a mim porque, primeiro lugar, eu não divulgava que eu atendia aquilo, porque eu não ia ter condições, porque o volume que eu estava recebendo já era bastante substancial. Muita coisa que aconteceu também não teve o registro por causa desse aspecto, dessa carência (GESTOR_UNILAB_01).

A Percepção do Gestor_UNILAB_01 se contradita às situações de violência, racismo e boicotes mencionadas pelo Gestor_UNILAB_05 e às relatadas pela Gestora_UNILAB_04, como uma tentativa de feminicídio por um aluno brasileiro, um caso de estupro envolvendo alunos estrangeiros, violências envolvendo estudantes estrangeiros e brasileiros e dois casos de violência entre dois casais de docentes estrangeiros.

Os casos relatados pela Gestora_UNILAB_04, desencadearam crises no interior da universidade, quando os movimentos feministas presentes nesse espaço exigiram medidas enérgicas por parte da gestão superior, culminando na aprovação do componente curricular Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos, obrigatório para todos os cursos de graduação.

A visão reducionista de problemas relacionados à diversidade no interior da UNILAB, manifestada pelo Gestor_UNILAB_01, contradiz, adicionalmente, as distinções estabelecidas na integração entre alunos brasileiros e estrangeiros. Fruto de nossas observações, reiteramos a explícita cisão existente entre esses grupos de alunos.

Em todas as oito visitas realizadas à universidade, verificamos grupos formados somente por estrangeiros e grupos formados exclusivamente por brasileiros, nos pátios, nos auditórios, nos ônibus Inter *campus* e nas paradas desses ônibus em frente aos *campi*, nas filas do restaurante universitário e até mesmo nas paradas do *Inter campus* localizadas ao longo das cidades e na praça principal de Redenção (DIÁRIO DE CAMPO, 26/02/2019).

Ao que nossa observação alcançou, não há interação social entre esses grupos. Em alguns momentos, passou-nos a impressão de estarmos em duas universidades diferentes: aquela formada por brasileiros e a outra formada por estrangeiros. Para além das questões raciais, esta apreensão se concatena aos sotaques, aos dialetos, às vestimentas, aos acessórios e aos penteados como signos das identidades (WOODWARD, 2014) dos alunos ali presentes (DIÁRIO DE CAMPO, 06/06/2019).

Nessa alheação em função das diferenças, os estudantes desconsideram que ao mesmo tempo que são diferentes, são também similares (HOLANDA, 2001) e que precisam do outro diferente como autorreferência (LAPLANTINE, 2003). O outro aluno é sempre diferente, independentemente da nacionalidade. Dessa forma, ao aglutinarem-se em grupos específicos passam a construir uma visão homogênea de grupo que não é real (SILVA, 2014). A possível igualdade que buscam em grupos idealizados a partir de nacionalidades não anula as diferenças existentes no outro (BARROS, 2005), mas impede a comparação pela destruição dos termos usados para isso (BARROS, 2005).

Nossa primeira percepção nesse sentido se confirmou na fala de um representante de associação e estudantes estrangeiros por ocasião da plenária de debate no I Seminário de Ações Afirmativas para Promoção da Igualdade Étnico Racial, ocorrido em dezembro de 2018. Ao discutir as ações institucionais da UNILAB, o discente reconheceu que todos os atores sociais que ali estão precisam agir em prol de uma universidade verdadeiramente integrada, pois não se pode admitir em uma instituição que se dita da integração, os próprios alunos se dividirem em função da nacionalidade (DIÁRIO DE CAMPO, 18/12/2018).

Por ocasião deste mesmo evento, a fala agressiva do representante dos estudantes negros na plenária gerou reação entre espectadores brancos. Ao enunciar "todo branco é racista" e "a cada 10 segundos no Brasil um branco diz uma besteira", o orador suscitou olhares entre alunos homens brancos na plateia (DIÁRIO DE CAMPO, 18/12/2018) e expôs possíveis rupturas latentes no ambiente organizacional da universidade, composto de um emaranhado de relações (VERGARA; DAVEL 2005).

A UNILAB se configura como espaço de manifestação de resistências de muitos grupos socialmente estigmatizados. No campo dos Palmares, por exemplo, encontramos muitas pichações no pátio do Bloco II com referência à luta de mulheres negras, incluindo frases de ordem e outros elementos discursivos com viés de apoio (DIÁRIO DE CAMPO, 18/02/2019).

A partir das informações que obtivemos, grupamos as práticas de diversidade encontradas na UNILAB em quatro subcategorias semânticas, que, segundo Bardin (2011), são categorias temáticas por significação. Após isolarmos as práticas de diversidade, as agrupamos

por classificação analógica e progressiva, observando o que há de comum entre elas (BARDIN, 2011) e chegamos às seguintes categorias:

- Práticas acadêmicas e de formação: voltadas à capacitação, oferta de cursos atualização, treinamentos, prática educacionais inclusivas, pesquisa e eventos alusivos a temas relacionados a diversidade.
- Práticas estruturais e tecnológicas: aquelas relacionadas às adequações urbanísticas, arquitetônicas, espaciais, estruturais e tecnológicas tornando-os acessíveis e democráticos.
- Práticas de gestão: incluem práticas relacionadas diretamente com a estrutura e com os processos de trabalho da instituição.
- Práticas de relações humanas: visam à humanização do espaço acadêmico e à equidade em vários sentidos. Favorecem a pluralidade do ambiente universitário.

No Quadro 26 apresentamos cada uma destas categorias detalhadamente.

Quadro 26 – Práticas (políticas) de diversidade da UNILAB

(continua)

Categorias	Documentos	*Site*	Gestores	Conversas informais	Observações
Práticas acadêmicas e de formação	Cursos, eventos, ações culturais, projetos, programas e atividades; Pós graduação *lato sensu;* Intercâmbio; Práticas educacionais inclusivas; Educação e pesquisas; Disciplinas optativas de língua e cultura indígena; Capacitação/ atualização de docentes e técnicos administrativos; Festivais de arte e cultura; Formação humanística;	Oficina; Palestra de acompanhamento; Curso pós graduação *lato sensu;* Curso de LIBRAS;	Grupos e projetos de pesquisa e extensão; Eventos; Curso de LIBRAS; Adaptações pedagógicas; Provas orais;	Formação para a diversidade	Eventos, debates e estudos sobre questões relacionadas à diversidade; Integração com a comunidade escolar local; Integração com outras IES;
Práticas Estruturais e tecnológicas	Adequação arquitetônica, urbanística e estrutural, acessíveis, mobiliário, materiais e tecnologias assistivas.		Adequação Arquitetônica e mobiliária; Acessibilidade Tecnologias assistivas		Adequação arquitetônica e estrutural (banheiros acessíveis) Exposição de material visual (painéis, cartazes);
Práticas de Gestão	Regimento interno da PROPAE; Centro de Estudos interdisciplinares africanos e das Diásporas; Programa de acolhimento; Políticas de acessibilidade; Ações estratégicas de assistência e mecanismos institucionais de subsistência, dignidade e permanência estudantil; Instâncias acadêmicas colegiadas encarregadas de elaborar e supervisionar as políticas;	Processos seletivos específicos (quilombolas, indígenas e estrangeiros); Programa de Bolsa Permanência (PBP); Nota de repúdio; Programa de compartilha-mento de moradia; Programa de Acolhimento e Integração de	Criação da Comissão de Direitos Humanos, Processos administrativos Comissão de conciliação; Parcerias, convênios e acordos de cooperação com universidades, institutos de pesquisa Acompanhamento Avaliação;	Processo seletivo de estudantes estrangeiros Acolhimento de estudantes estrangeiros	Proposta enviada a reitoria

Quadro 26 – Práticas (políticas) de diversidade da UNILAB

(conclusão)

Categorias	Documentos	*Site*	Gestores	Conversas informais	Observações
	Observatório dos direitos humanos; Profissionais capacitados para atender em LIBRAS; Conhecer experiências de acessibilidade em outras IES.	Estudantes Estrangeiros (PAIE); Uso do nome social.			
Práticas de relações humanas	Reconhecimento e respeito à diversidade; Ações de combate à discriminação; Políticas de integração; Compromissos públicos da UNILAB com as regiões onde está sediada, Políticas de aproximação; Imersão de estudantes africanos e timorenses; Compreender as matrizes da cultura brasileira; Ambiente humano; Interiorização e integração internacional; Vagas equitativas para docentes e discentes brasileiros e estrangeiros; Liberdade e equidade.	Nota de repúdio contra a violência	Sensibilização;		Integração Reivindicações

Fonte: elaborado pela autora

As práticas (políticas) de diversidade identificadas na UNILAB dialogam e convergem. As informações, das diferentes fontes, se complementam e nos indicam, além dos públicos atendidos, os atores envolvidos na consecução, ou seja, os praticantes de diversidade.

7.2.2.3 Os praticantes de diversidade da UNILAB

Os praticantes de diversidade, segundo Tatli (2011) são os sujeitos que estão diretamente envolvidos na concretização de prática de diversidade na organização. Em sua pesquisa, a autora entrevistou 19 gestores que estavam à frente de setores ou ações dessa natureza. Baseando-nos na pesquisa de Tatli (2011), podemos encarar os gestores entrevistados como os primeiros praticantes de diversidade identificados em nossa pesquisa.

Sobre os que estão à frente das políticas internas da universidade, a Gestora_UNILAB_04 sublinhou a necessidade de se ter mulheres à frente das políticas para as mulheres, sob pena das necessidades reais desse público não serem compreendidas.

> Nós temos que pensar os espaços que as mulheres têm dentro da ciência, nos cargos, inclusive de decisão das universidades, nos Conselhos, mas áreas de conhecimento [...] nós precisamos ter consciência das importância das mulheres nesses espaços de representação de tomada de decisão por que se não a coisa mais simples do mundo que é um fraldário no banheiro, desde a coisa mais simples, de uma iluminação num espaço que está escuro, de uma coisa estrutural que não é dada como prioridade, de um elevador que é acessibilidade para todos e todas (GESTORA_UNILAB_04).

E sobre a restruturação na UNILAB, que extinguiu a Coordenação de Políticas Afirmativas (COAF), instituiu a Secretaria de Direitos Humanos e fortaleceu aparelhamentos institucionais, como a Ouvidoria, a Gestora _UNILAB_04 acredita que "o corpo técnico, ele não está preparado para o, digamos assim, acolhimento e as necessidades que as políticas afirmativas exigem".

Por outro lado, não somente gestores, mas todos podem ser praticantes de diversidade, segundo preconiza Tatli (2011). Cientes disso, identificamos, em nosso *corpus*, praticantes oficiais de diversidade na UNILAB. Avançamos e identificamos também praticantes cotidianos.

Na maioria das vezes, os praticantes são apresentados nos textos como setores ou segmentos da universidade, em vez de indivíduos. Consideramos estas divisões como praticantes, conforme encontram-se dispostas nas fontes de informações, mas cientes que seus envolvimentos se concretizam por meio de indivíduos ou grupos. Quando as fontes se reportam

aos indivíduos, na maioria das vezes refere-se ao cargo e não ao sujeito. Nos casos, onde os praticantes são indivíduos identificados pelos nomes, optamos por mantê-los.

Feitas estas considerações, apresentamos os praticantes de diversidade agrupados em quatro categorias semânticas, conforme orienta Bardin (2011):

- Interno individual: quando o praticante é sujeito da própria universidade (gestor, docente ou técnico administrativo, outros).
- Interno organizacional: quando se trata de divisão administrativa da universidade (setor, coordenação, Pró-Reitorias, comitês, colegiados, outros)
- Externo público: agentes externos do setor público (organizações públicas ou sujeitos vinculados a elas).
- Externo privado: agentes externos do setor privado (organizações privadas ou sujeitos relacionados com elas).

Quadro 27 – Praticantes oficiais de diversidade da UNILAB

(continua)

Categorias	Documentos	*Site*	Gestores	Conversas informais	Observações
Internos Individuais	Servidores técnico-administrativos; Docentes; Coordenador Geral do PAIE; Um representante coordenador por unidade acadêmica; Representante discente do CONSUNI;	Docentes; Discentes; Reitor; Vice-Reitora; Estudantes de Angola, Guiné Bissau e Moçambique; Representantes de setores/segmentos da UNILAB; Chefe do Serviço de Mobilidade e Cooperação Solidária (NMCS/PROINST)	Docentes; Intérpretes de LIBRAS	Gestores dos institutos	Docentes e discentes; Representantes de associação de estudantes estrangeiros; Docentes de escolas de Redenção e Acarape; Gestores; Servidores técnico administrativos.
Internos Organizacionais	Centro de Estudos Interdisciplinares Africanos e das Diásporas (CEIAFRICA); Pró-Reitoria de pesquisa e Pós-graduação Conselho Universitário; Coordenação de Gestão de Pessoas; Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE); Reitoria; Associações ou órgãos de representação dos membros do corpo discente; Pró-Reitoria de Relações Institucionais (PROINST); Conselho de Integração Comunitária;	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE); Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura (PROEX); Centro de Estudos Interdisciplinares Africanos e das Diásporas (CEIAFRICA); Setor de Promoção de Igualdade Racial; Setor de Acessibilidade (SEACE); Pró-Reitoria de Graduação; Pró-Reitoria de Relações Institucionais (PROINST); Grupo de Estudos com Povos Indígenas (GEPI); Central de Estudantes da UNILAB (DCE- UNILAB); Comissão de acompanhamento de discentes indígenas e quilombolas;	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (PROPAE); Comissão de ética; Ouvidoria; Setor de Acessibilidade; Coordenações e colegiados de cursos de graduação; Diretório Central do Estudantes; Pró-Reitoria de Relações Institucionais (PROINST); Pró-Reitoria de Graduação;	Superintendência de Recursos humanos; Pró-Reitoria de Graduação	

Quadro 27 – Praticantes oficiais de diversidade da UNILAB

(conclusão)

Categorias	Documentos	*Site*	Gestores	Conversas informais	Observações
Internos Organizacionais	Conselho de Integração Internacional. Comissão coordenadora do PAIE	Colegiado do Curso de Licenciatura em História;			
Externos públicos		Escolas de Redenção e Acarape; Laboratório de Processamento de Alimentos, do Curso de Gastronomia e de Engenharia de Alimentos da UFC, Professores e estudantes da Gastronomia (UFC) Estudantes de Nutrição (UECE);	Prefeitura do Município de Redenção; Conselho da Mulher de Redenção		
Externos Privados		Comunidade local	Universidades e institutos de pesquisa internacionais, nacionais e estaduais; Instituto Maria da Penha		

Fonte: elaborado pela autora

Os praticantes de diversidade se repetem em diferentes fontes com maior destaque para os praticantes internos. Os praticantes externos, ou seja, aqueles que, via de regra, são parceiros, apoiadores ou mesmo beneficiários das práticas estão numa condição diminuta quando comparados aos internos. Nos documentos oficiais, por exemplo, não encontramos alusão a estes agentes. No próprio *site* essa menção é pouco significante.

No tocante às práticas cotidianas, os gestores e setores da universidade também aparecem como os mais apontados como praticantes de diversidade. Isto ocorre porque a maioria das notícias veiculadas cita o apoio institucional de Pró-Reitorias e outros setores da UNILAB às práticas cotidianas oriundas de projetos de extensão ou pesquisas coordenadas por docentes. Sendo assim, para que as práticas de diversidade da UNILAB se concretizem, múltiplos praticantes são demandados, porém com forte enfoque nos praticantes institucionais.

7.2.2.4 Os múltiplos discursos sobre diversidade na UNILAB

Observamos muitos discursos sobre a diversidade no decorrer da identificação das práticas. Muitos desses discursos são latentes e, portanto, subjetivos e difíceis de serem percebidos, pois estão embutidos nos textos e nas atitudes. Tatli (2011) destaca que esses discursos latentes, para além do que está escrito, revelam como a organização encara a diversidade e como lida com ela. A seguir, elencamos os tipos de discursos localizados no *corpus* analisado.

- Unidimensional da diversidade: evidenciado fortemente na própria razão de existir da UNILAB voltado a questões étnico-raciais e muitas vezes desprezando a interseccionalidade da diversidade humana.
- Interseccional da diversidade: aqueles que consideram múltiplas camadas da diversidade, evidenciado em textos documentais e falas de alguns gestores.
- Contraditório: os discursos dos documentos oficiais se contrastam com vários discursos das práticas cotidianas, principalmente no que se refere à acessibilidade.
- De segregação: evidenciado nos desentendimentos entre discentes estrangeiros e brasileiros, nos relatos de violência e racismo e nas falas de estudantes. Encontrado também nas atitudes insensíveis e discriminatórias de alguns atores sociais internos.

- Reivindicatório: percebido nas falas das estudantes que se manifestaram no auditório na ocasião de um evento e nas pichações nos pátios.
- Político: fortemente percebido nas notícias postas no *site* da universidade. Há uma contínua associação de toda e qualquer prática às instâncias superiores, mesmo quando se trata de práticas cotidianas oriundas de ações de extensão ou projetos de pesquisa coordenadas por docentes. Esse tipo de discurso institucionaliza as práticas de diversidade como uma forma de dominação.
- De apagamento: à medida que o discurso político se fortalece nos meios institucionais, ele apaga sujeitos. Esse tipo de discurso se torna mais evidente no fato das notícias não indicarem as fontes ou autores; nos textos noticiados no *site* serem de autoria da assessoria de comunicação da universidade e não dos próprios praticantes; na referência a setores e cargos da universidade como praticantes de diversidade e não sujeitos e suas trajetórias nos temas. O discurso de apagamento também é percebido na ausência ou na pouca referência aos servidores técnico administrativos como praticantes de diversidade. Esse tipo de discurso decorre do discurso político.
- Inclusivo: evidenciado nos muitos projetos desenvolvidos para acolher estudantes estrangeiros, em editais específicos de seleção e em ofertas de cursos. Muito presente nas propostas documentais, mas mais perceptível nas práticas cotidianas.

As categorias identificadas até aqui – Categorias de diversidade, subcategorias de diversidade, práticas (políticas) e praticantes – constituem as práticas oficiais de diversidade da UNILAB.

7.2.2.5 As práticas de diversidade da UNILAB

Diante do exposto até aqui, sintetizamos as categorias das práticas de diversidade da UNILAB no Quadro 28.

Quadro 28 – Práticas de diversidade da UNILAB

Categorias de diversidade	Subcategorias de diversidade	Práticas (Políticas)	Praticantes	Discursos
Étnica/Racial Cultural Religiosa Gênero Sexual Socioeconômica Orientação política Geográfica Deficiência	Indígenas Negros Quilombolas Cultural Africana Cultural local (Maciço) Pobres Vulneráveis Nacionalidade Migrantes Estrangeiros Africanos Timorenses Deficiência física Deficiência visual Deficiência auditiva Pessoas trans Gays Feminino, Masculino	Práticas acadêmicas e de formação Práticas Estruturais e tecnológicas Práticas de Gestão Práticas de relações humanas	Internos individuais Internos organizacionais Externos oficiais Externos privados	Unidimensional da diversidade Interseccional da diversidade Contraditório De segregação Reivindicatório Político De apagamento Inclusivo

Fonte: elaborado pela autora

Se por um lado, há a burocracia, própria dos sistemas estatais brasileiros, por outro, vimos gestores com iniciativas, que representaram as práticas cotidianas de diversidade, abreviaram problemas e viabilizaram soluções. As práticas de diversidade se contrapõem às práticas oficiais em sua praticidade imediata de uma demanda imediata. São ações de ordem prática.

As práticas de UNILAB refletem claramente sua proposta de constituição. Voltam-se fortemente para questões étnico-raciais, sobretudo as africanas, ao mesmo tempo que também se debruçam sobre as questões locais da região cearense onde a Universidade está estabelecida.

Ao mesmo tempo em que a UNILAB se esmera em cumprir sua proposta de integração, desvela um discurso unidimensional da diversidade desconsiderando os muitos *eus* que habitam em cada um de seus estudantes. Mesmo a integração estando pautada no aspecto linguístico, não há como pensarmos em uma integração parcial quando tratamos de uma universidade. Integração universal essa que encontra suas primeiras limitações na estrutura arquitetônica da universidade, projetada para não integrar determinados sujeitos.

As práticas da UNILAB estão sob forte estrutura política que, na busca por aprimoramento, sustenta algumas limitações no seu pouco tempo de existência.

Além disso, as muitas alterações provocadas nos municípios sede e as dificuldades de relações interpessoais revelaram que é impossível encararmos a diversidade por um único prisma desconsiderando suas interseções.

7.2.3 A estrutura da Universidade Federal do Ceará (UFC)

7.2.3.1 Imagem e identidade organizacional da Universidade Federal do Ceará

A Universidade Federal do Ceará (Doravante UFC) foi a instituição tutora da UNILAB e colaborou, principalmente, nas dimensões administrativa e pedagógica, para a criação e implantação da nova IES, além da conceder ambientes físicos e condições estruturais para que as primeiras atividades fossem desenvolvidas. Na estruturação da UNILAB, a UFC colaborou também na organização do primeiro concurso para servidor técnico-administrativo, elaborado por sua Coordenadoria de Concursos (CCV), e nos projetos de arquitetura e infraestrutura desenvolvidos com a colaboração de alguns de seus professores.

A UFC é uma instituição de ensino superior, tradicional nas Regiões Norte e Nordeste e, certamente, a mais emblemática do Estado Ceará. Com o lema "O universal pelo regional", a Instituição "busca centrar seu compromisso na solução dos problemas locais, sem esquecer o caráter universal de sua produção (UFC, 2018a, p. 10).

A UFC nasceu do resultado de um movimento de opinião pública. Criada pela Lei nº 2.373/1954 e instalada em junho de 1955, pela a união da Escola de Agronomia, da Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia. Orienta sua atuação pelos seguintes objetivos institucionais (UFC, 2018a, p. 09):

- Promover a formação humana e profissional de seus estudantes, preparando-os para uma atuação responsável e construtiva na sociedade.
- Fomentar a geração de conhecimentos voltados para o desenvolvimento sustentável do Ceará e do Nordeste.
- Impulsionar o desenvolvimento, a produção e a preservação da cultura e das artes, com ênfase para as manifestações regionais.
- Promover a interação com a sociedade, através da difusão científica, tecnológica, artística e cultural e do desenvolvimento comunitário, sintonizados com as demandas sociais.

- Incentivar a capacitação permanente dos quadros docente e técnico-administrativo.
- Intensificar e ampliar as relações de parceria e intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras, governamentais e não governamentais.
- Buscar a profissionalização da gestão administrativa, apoiada em processos de planejamento e avaliação, executada com base em modelo organizacional flexível, eficiente e eficaz.
- Exercitar permanentemente o instituto da autonomia universitária, superando restrições e estabelecendo novos parâmetros na gestão e nas relações institucionais.
- Assegurar a qualidade no desenvolvimento de todas as ações administrativas e acadêmicas.
- Distinguir-se como referência regional pela excelência acadêmica de suas ações nas áreas do ensino, geração do conhecimento e prestação de serviços à população, bem como na produção de arte e cultura.

Com esses direcionamentos, a UFC, ao longo de sua existência, se tornou referência educacional atingindo números recordes e colaborando para o desenvolvimento social do Estado do Ceará. No último ciclo de colações de grau (2019.1) atingiu a marca de 100 mil graduados. Só neste ciclo, foram graduados 1.300 estudantes de 88 cursos da capital e do interior (UFC, 2019a).

Sua excelência acadêmica é destaque em muitos *rankings* nacionais e internacionais. Como exemplo, em 2019, a UFC alcançou a 19ª posição no *Latin America University Rankings*, elaborado pelo *Times Higher Education* (THE) após avaliar 150 universidades de 12 países da América Latina, com base em 13 indicadores distribuídos em quatro eixos: ensino, pesquisa, transferência de tecnologia e internacionalização. Esse é o melhor posicionamento da UFC em quatro edições o que resultou, entre as edições de 2018 e 2019, no avanço de 30 posições. A UFC é a líder entre as universidades das regiões norte e nordeste do Brasil e 13ª entre as universidades brasileiras (UFC, 2019b). Entre os critérios avaliativos, o ensino teve grande contribuição, já que respondeu por 36% da constituição da nota.

A UFC está também entre as 500 melhores universidades do mundo em sete áreas de concentração, segundo o *Global Raking of Academic Subjects* (GRAS), edição 2019, que

avaliou mais de quatro mil instituições, em 54 áreas. O GRAS toma por base os dados da *Web of Science* e da *InCites* com foco em indicadores relacionados à pesquisa científica, publicações e premiações internacionais (UFC, 2019c). Seu posicionamento no INEP de acordo com ICG é: 15ª lugar no Brasil, 11ª entre as IFES e 1ª na região Nordeste (UFC, 2018b).

O desempenho da UFC é destaque, sobretudo, na sua atuação local. Até o ano de 2017, a UFC mantinha mais de 20.000 matrículas ativas, contava com 273 grupos de pesquisa certificados no CNPq que reuniam 3.222 estudantes, além de 1.215 ações de extensão ativas, que envolviam mais 13.277 pessoas trabalhando nelas diretamente (membros da comunidade acadêmica e externos) e beneficiavam uma população estimada em mais de 4.200.000 pessoas; assistia 1.616 alunos por meio de auxílios ou programas de moradia estudantil e mais 5.700 outros estudantes por meio de bolsas diversas (UFC, 2018b) – números esses bastante expressivos para o contexto socioeconômico do Estado do Ceará.

O Estado do Ceará reúne condições sociais e econômicas que condicionam parte da população à vulnerabilidade. Entre essas condições, cabe destacar: 61% da sua população de até 14 anos de idade em condições de pobreza, dado que lhe concede a terceira posição no cenário nacional em termos de unidades federativas. É o sexto estado do Nordeste com maior taxa de analfabetismo – 14% da população não sabem ler nem escrever – taxa que representa o dobro da média nacional que é de 7% (OPOVO, 2018), enquanto apenas 11,6% dos cidadãos entre 24 a 29 anos tem ensino superior completo, de acordo o Boletim Trimestral da Juventude nº 03 publicado pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Doravante IPECE) em 2018.

Essa conjuntura de pobreza e analfabetismo, certamente, mantém relação com a evolução da violência e com o subaproveitamento da mão de obra jovem. Segundo o IPECE (2018), 59% dos cearenses entre 18 e 29 anos estão desempregados e 615,3 mil jovens entre 15 e 29 anos nem estudam e nem trabalham. Embora esse número tenha decrescido em relação a 2017, quando 700 mil estavam nessa condição (IPECE, 2018), os números ainda indicam vulnerabilidade que, quando olhada no contexto geral, requer posicionamento analítico e intervencionista. Situações estas, reconhecidas pelo Governo do Estado como "importante condição de vulnerabilidade social" (IPECE, 2018, p. 03).

Ainda nesse panorama, o Atlas da Violência, ano de 2019 tendo como base os dados do ano de 2017, apontou que o Ceará foi o estado brasileiro com maior elevação no número de homicídios, chegando a atingir recorde histórico nesse índice, com variação positiva de 48% entre os anos de 2016 e 2017, em contrapartida à média nacional de 4,2%. Nesse período, não

apenas se elevou a taxa de homicídio contra jovens e adolescentes, mas também contra mulheres (IPEA, 2019).

Dados da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará (SSPDS/CE) revelam que no último ano (agosto de 2018 a julho de 2019) a taxa mensal de homicídios caiu 44,32%. (SSPDS, 2019).

Por outro lado, o estado tem avançado em políticas para educação em nível fundamental e médio, reduzindo taxas de analfabetismo, como já asseveramos, e de evasão escolar. Conforme ressaltado por Vieira (2019), o estado foi o que mais progrediu em número de estudantes do 5º ao 9º ano com níveis adequados de aprendizagem, mas baixos índices no 3º ano do ensino médio.

Dessa forma, esse cenário de idiossincrasia deixa claro que a superação da precariedade social ainda é um longo caminho a ser percorrido. É nesse percurso que a atuação da UFC tem sido de singular importância. Suas ações de extensão e projetos de pesquisa beneficiam muitas pessoas locais e, para além do Estado, em consonância com o previsto em seus objetivos e funções:

> [...] c) estender à comunidade o exercício das atividades de ensino e pesquisa; d) contribuir para o processo de desenvolvimento local, regional, nacional e global, realizando estudo sistemático de seus problemas e formando quadros científicos, artísticos e técnicos de acordo com suas necessidades; [...] f) propiciar formação, educação continuada e habilitação nas diferentes áreas de conhecimento e atuação, visando ao exercício de atividades profissionais e à participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural; g) estender sua atuação ao interior do Estado do Ceará por meio de cursos, programas e projetos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão universitária (UFC, 2018a, p. 07).

O próprio estatuto da Universidade prevê a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como estratégia de promoção de soluções de problemas sociais ao mesmo tempo que absorve novos problemas e sobre eles, se debruça.

> Art. 48. A organização dos trabalhos universitários far-se-á com um sentido de crescente integração não apenas de suas unidades competentes, mas, sobretudo, das suas 3 (três) funções precípuas, de modo que o ensino e a pesquisa mutuamente se enriqueçam e, projetando-se no meio através da extensão, proporcionem soluções e recebam novos problemas como matéria de estudo e investigação (UFC, 2018a, p. 26).

Diante da premissa da indissociabilidade, o documento estatutário prevê a especificidade das dimensões de pesquisa e extensão, no que tange à relação com a sociedade:

> Art. 70. Os cursos de extensão visarão a difundir e atualizar conhecimentos e técnicas de trabalho para elevar a eficiência e os padrões culturais da comunidade [...] Art. 72. Os projetos de pesquisa tomarão, quanto possível, como ponto de partida, os dados da realidade local, regional e nacional, sem, contudo, perder de vista as generalizações, em contextos mais amplos, dos fatos descobertos e de suas interpretações. Art. 73. A Universidade participará no desenvolvimento da comunidade através de atividades de extensão UFC, 2018a, p. 29-30).

Como exemplo de atendimento de tais propostas, o sucesso no uso da pele de Tilápia para curar queimados – pesquisa desenvolvida em parceria com o Centro de Tratamento de Queimados do Instituto Dr. José Frota (IJF), hospital público referência no norte e nordeste – avançou para além das fronteiras cearenses e para além da função original que era o tratamento de queimaduras. Desde 2017, o material é também utilizado em cirurgias de reconstrução do canal vaginal na Maternidade Escola Assis Chateaubriand – hospital universitário da UFC. Com ele, são beneficiadas pessoas com queimaduras e mulheres com Síndrome de Rokitansky (anomalia rara caracterizada por uma ausência congênita do canal vaginal), com câncer no canal vaginal e após cirurgias de redesignação sexual. Até o fim de 2019, estão previstas 10 cirurgias de redesignação de sexo na Colômbia, utilizando o mesmo princípio (OPOVO, 2019, S/P).

Iniciada em 2014, no Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento de Medicamentos da UFC, a pesquisa com pele de Tilápia para fins curativos se estendeu para outros seis estados brasileiros (PE, RS, GO, SP, RJ e PR) e também para os EUA, Alemanha, Holanda, Colômbia, Guatemala e Equador, englobando mais de 180 pesquisadores. Segundo noticiou o Jornal OPovo

> A pele de tilápia é a primeira pele de animal aquático do mundo a ser estudada para o tratamento de queimaduras. Seu uso reduz em 57,48% os custos ambulatoriais na recuperação dos pacientes. Em novembro de 2017, o Banco de Pele da Universidade Federal do Ceará, primeiro banco de pele animal do País, enviou ajuda para a recuperação das vítimas de incêndio em creche no município Janaúba, norte de Minas Gerais. Quatro meses depois, a técnica foi usada para tratar queimaduras em animais nos Estados Unidos (Jornal O POVO, 2019, S/P).

Certos de que seria impossível exaurir aqui todas as ações de extensão e pesquisa da UFC, nos valemos da pesquisa com pele de Tilápia para lançarmos base para o nosso imaginário acerca dos inúmeros projetos desenvolvidos pela Instituição, os quais beneficiam diretamente a população cearense, sobretudo aqueles em condições de vulnerabilidade, e extrapolam as divisas do estado e as fronteiras do país. Projetos de saúde, humanísticos e sociais perpetuam o simbolismo e a importância dessa universidade.

Dessa forma, a imagem da UFC para a sociedade, bem como a identidade organizacional para a comunidade acadêmica é reforçada por essas ações que funcionam como símbolos de sua razão de existir. Sua imagem e sua identidade organizacionais estão diretamente relacionadas, dentre outros fatores, às percepções e aos sentimentos que a sociedade nutre por ela, fazendo com que a universidade se perpetue nas identidades de seus integrantes (OLIVEIRA, 2008) e, por extensão, nas identidades de todos aqueles que, de alguma forma, mantêm relação com a UFC, seja ela efetiva, seja simbólica. A UFC existe na mente de cada sujeito e sua identidade é parte da identidade de cada um (MACHADO, 2003).

Com o intuito de reforçar essa relação e atender ao previsto em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de "Aprimorar a comunicação institucional de forma a fortalecer a marca da UFC junto à população Cearense" (UFC, 2018b, p. 97), a UFC tem se aproximado da sociedade utilizando canais de comunicação de acesso livre, como o UFC Informa, seu perfil oficial de na rede social Instagram, cujo objetivo é divulgar as ações desenvolvidas em seu âmbito. Nesse sentido, a sociedade tem acesso democrático a ações provenientes da academia, que podem ser necessárias a ela.

7.2.3.2 A estrutura das práticas de diversidade na Universidade Federal do Ceará

A UFC, enquanto organização formal, conta com estrutura interna, com objetivos determinados e com finalidades próprias (KUNSCH, 1992). Neste sentido, a Universidade está estruturada administrativamente e juridicamente de acordo com seu Estatuto (UFC, 2018a) e seu Regimento Geral (UFC, 2018d). As atividades universitárias são geridas em dois níveis: administração superior e administração acadêmica. É a partir do nível da administração superior que traçamos o perfil estrutural das práticas de diversidade desenvolvidas neste espaço.

Primeiro, é importante lembrar que as universidades públicas, como outras organizações, configuram-se como espaços hegemônicos com a prevalência de perfis socialmente dominantes. Embora vivamos uma aclamação pela diversidade, espaços verdadeiramente diversos nas universidades públicas ainda são realidades a serem perseguidas, principalmente nos postos de comando destas instituições.

A UFC não se distancia desse cenário. Em seus 65 anos de atuação, nunca teve uma Reitora em sua gestão superior (UFC, 2018b), cenário que se perpetua, haja vista o cargo maior da gestão da universidade ter sido concorrido somente por candidatos homens e brancos nas eleições de 2019. A prevalência masculina é observada também na gestão de Pró-Reitorias

comandadas majoritariamente por homens – dos sete Pró-Reitores, apenas duas mulheres respondem pelo cargo.

Na administração acadêmica, aquela que se refere à gestão de unidades acadêmicas, institutos, centros ou *campi*, encontramos dois casos onde há diretorias exercidas exclusivamente por mulheres (diretora e vice-diretora). No total de 19 diretores, oito são mulheres e 11 são homens (dos quais cinco dividem a diretoria com vice-diretoras) (UFC, S/D). Em termos de quadro docente, dos 2.020 docentes ativos, 60,45% são homens e 39,55% são mulheres (UFC, 2018c). Não há como precisarmos quantos docentes se autodeclaram negros, já que não existe nenhum censo dessa natureza na Universidade, segundo nos informou a Gestora_UFC_03.

A mesma hegemonia masculina se repete (ou se reflete) nas outorgas de títulos acadêmicos. O título honorífico de Professor Emérito (proposição do Conselho da Unidade Acadêmica), por exemplo, já foi atribuído a 106 docentes, dos quais apenas 10 eram mulheres – instituído em 1957, somente em 1991 teve a professora e jornalista Adísia Sá como primeira agraciada. Já o título de professor *Honoris Causa* (Indicação e justificativa do Reitor), desde 1969, já foi concedido a 29 docentes, dos quais duas foram mulheres (UFC, S/D).

Por outro lado, a inclusão social é dos princípios norteadores da UFC (UFC, 2018b), o que tem norteado todo o seu fazer acadêmico. Seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), por exemplo, é um documento atravessado pela temática da inclusão social, que se revela pelos expressivos números já citados e se somam a outros. À guisa de exemplo, temos em 2017, a quantidade de passageiros atendidos pelos ônibus intercampi (mais de 217.000), a quantidade de refeições gratuitas servidas pelo restaurante universitário (mais de 700.000) e o número de pessoas beneficiadas pelas ações de extensão (aumento de 213,9% em 10 anos) (UFC, 2018c).

O princípio da inclusão social que norteia o fazer da UFC, assim como seus números, reforçam a concepção de que não existem desigualdades imobilizadas e que, nessa condição, podem ser revertidas (BARROS, 2005). A UFC tem servido como equipamento de inclusão social de sujeitos oriundos de diferentes gradações ou graus de desigualdade (BARROS, 2005; SANTOS, 1999), desde “o muito rico e o quase miserável ou miserável” conforme destacou o Gestor_UFC_04.

Atentando-nos aos equipamentos de gestão da diversidade da UFC, essa Universidade conta, desde 2010, com setor exclusivo para atender demandas de pessoas com deficiência, sejam discentes, docentes ou servidores técnico-administrativos. A Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, como é denominada, é um importante instrumento na promoção de uma universidade mais inclusiva e acessível em vários sentidos. Suas atribuições são: elaborar,

executar e gerenciar ações na área de acessibilidade; oferecer suporte às unidades acadêmicas e administrativas para a efetivação da acessibilidade na UFC; e estimular o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na UFC (UFC, 2018b).

A Secretaria da Acessibilidade UFC Inclui busca a integração das PCD e pessoas com mobilidade reduzida ao ambiente universitário. Para isso, atua em cinco eixos: atitudinal, arquitetônico, tecnológico, pedagógico e linguístico. Apesar de oferecer serviços voltados à inclusão e à acessibilidade, não se trata de uma unidade executora, mas de um núcleo de fomento e acompanhamento de ações intersetoriais. Apesar disso, não faz parte de seu escopo absorver todas as ações referentes à inclusão na UFC. Sua atuação limita-se às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida (UFC, S/D).

A unidade desenvolve ações de gerenciamento da acessibilidade e suporte às unidades acadêmicas, à efetivação da acessibilidade, promove a cultura da inclusão no âmbito acadêmico da UFC e acompanha estudantes com deficiência. Ademais, identifica barreiras metodológicas que dificultem o aprendizado dos discentes com deficiência e propõe estratégias alternativas (UFC, S/D). Além disso, promove cursos de capacitação e eventos, com destaque para a Semana de Acessibilidade, que já está na quinta edição consecutiva e é aberta à toda sociedade.

Nesse sentido, o Gestor_UFC_04 enxerga a Secretaria de Acessibilidade como equipamento de gestão que precisa ser ampliado para além da acessibilidade comportando toda forma de inclusão e com uma estrutura mais robusta:

> A gente pode dizer que a universidade avançou bastante em acessibilidade na medida que criou uma secretaria de acessibilidade e inclusão, que essa secretaria é atuante, que ela hoje observa e acompanha os projetos arquitetônicos dos prédios, ela hoje insiste para que o passivo que a universidade tem em relação à acessibilidade seja atendido [...] como nosso passivo era muito alto e a Secretaria de Acessibilidade, ela tem oito anos de idade a gente pode dizer que ainda há muito o que fazer, mas essa secretaria é de fato a estrutura que precisa incrementada e ampliada para ser mais do que uma secretaria de acessibilidade, ela precisa ser uma secretaria de acessibilidade e inclusão. Ela precisa pensar diversos aspectos da inclusão, né? Começamos bem com a acessibilidade, mas **é preciso avançar na inclusão que é dar acesso pleno a todas as atividades acadêmicas, a todas as pessoas que precisem dela sem restrição racial, sem restrição de orientação sexual, sem restrição política nenhuma** (GESTOR_UFC_04, 2019).

Por outro lado, a inclusão não se efetiva somente pela gestão. Trata-se de uma postura perante o mundo, que precisa ser assumida pela gestão da Universidade, porque a gestão acredita que as pessoas devem ser respeitadas e protegidas e cuidadas em toda a sua diversidade, conforme destaca o Gestor_UFC_04

> A gente precisa de fato implantar na universidade uma nova cultura de respeito ao outro como legítimo outro na convivência e essa cultura é uma cultura que passa necessariamente por todos os nossos programas de formação, ou seja, não é uma estrutura de gestão como uma secretaria que vai dar conta disso e que passa pelos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação e de uma postura muito firme da direção da universidade em relação a garantia de diretos plenos para que a inclusão de fato seja uma realidade na universidade (GESTOR_UFC_04, 2019).

As capacitações para a diversidade têm sido planejadas e executadas em parceria com a Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASa) e Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA). Algumas capacitações específicas para docentes contam, ainda, com o apoio e parceria da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) (DIÁRIO DE CAMPO, 08/06/2018).

O CASa é um programa de formação docente da UFC, criado em maio de 2009 pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que busca, por meio de proposta dialógica e colaborativa, proporcionar um espaço favorável à troca de experiências, de maneira que valorize o protagonismo e a trajetória de cada docente, alicerçada nos princípios de heterogeneidade, trabalho coletivo, interação, solidariedade, equidade e transformação. Atualmente, se debruça sobre os seguintes eixos de conhecimento: artes, gestão, interdisciplinaridade e formação docente. Desenvolve cursos e eventos voltados à formação, dentre eles a formação para a diversidade através da CASa de Acessibilidade – espaço voltado à reflexão sobre a acessibilidade e a inclusão. Desde maio de 2016 a CASa passou a fazer parte da Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA) (UFC, S/D).

A Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA) é um órgão suplementar subordinado à Reitoria, que tem por objetivo reunir, em um mesmo espaço, iniciativas já existentes na Universidade, bem como pensar novas ações a serem implantadas que tenham como princípios norteadores, a inovação de políticas e práticas de ensino e aprendizagem e a promoção da excelência do ensino, pesquisa e extensão no âmbito da UFC. Visa ainda dar visibilidade e expandir essas iniciativas à toda comunidade acadêmica com vistas às formações de parcerias (UFC, S/D).

Outro avanço na estruturação da Universidade, no contexto da diversidade, foi a instalação da Comissão de Direitos Humanos da UFC, em 2016. É formada por representantes de cada unidade acadêmica e das entidades de classe representativas de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos atendendo aos critérios de paridade de gênero e de diversidade (UFC, 2019d). Tem dentre os seus objetivos "Promover e implantar Políticas Institucionais voltadas para o fortalecimento da cultura organizacional para os Direitos Humanos no âmbito da UFC" (UFC, 2019d, p. 02).

A Comissão está subdividida em comissões temáticas de Gênero, Étnico-Racial, Pessoa com Deficiência, LGBTI+, Assédio Moral e Sexual. Tais comissões têm o papel de desenvolver atividades de acompanhamento, esclarecimento, consulta, intermediação, manifestação, produção de informações, entre outras relativas aos temas sobre os quais se debruçam (UFC, 2019d).

A Universidade também tem promovido consultas às unidades acadêmicas, tendo em vista a adequação da infraestrutura física, por meio de reformas e aquisições de equipamentos para implantação de acessibilidade em prédios do *campus* do Benfica (DIÁRIO DE CAMPO, 30/04/2018). Esta ação visa promover e assegurar os direitos das pessoas com deficiência, conforme previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022 da UFC. Dessa forma, observamos que a UFC tem buscado manter uma estrutura minimamente aceitável para a integração exitosa de diversos públicos.

7.2.4 As práticas de diversidade da Universidade Federal do Ceará

7.2.4.1 As categorias de diversidade presentes na UFC

Identificamos os públicos para os quais são desenvolvidas as práticas de diversidade da UFC. Para isso, mantemos nossa compreensão construcionista de diversidade pautada nas diferenças humanas (BARROS, 2005; HALL, 2018), sem desconsiderar o conceito de minorias sociais (BARROS, 2005). Nesta perspectiva, ampliamos nossos achados e mantivemos a categorização da diversidade a partir das dimensões, categorias e subcategorias referenciadas no marco teórico. Identificamos categorias das quatro dimensões – Essencial, Social, Cognitiva e Organizacional (QUADRO 29).

Quadro 29 - Categorias de diversidade encontradas na UFC

(continua)

Fonte	Categorias	Subcategorias
Documentos oficiais	Deficiência	Deficiência visual, Deficiência física, deficiência auditiva, deficiência mental, múltiplas deficiências,
	Social	Pessoas de baixa renda, pessoas em condição de vulnerabilidade.
	Geográfica	Intercambista
	Étnica/Racial	Indígenas
	Idade	Idoso
Site	Gênero	Mulheres
	Étnica/Racial	Pessoas negras
	Idade	Idoso

Quadro 29 - Categorias de diversidade encontradas na UFC

(conclusão)

Fonte	Categorias	Subcategorias
Site	Formação familiar	Mãe
	Deficiência	Deficiência física, autismo, deficiência visual; deficiência auditiva
	Social	Pessoas de baixa renda, Pessoas em situação de abrigo
	Geográfica	
Gestores	Posição hierárquica	Nível estratégico, Nível operacional
	Cargo	Por exercício
	Deficiência	Deficiência física, Deficiência metal/cognitiva, Deficiência auditiva, Deficiência visual, pessoas com problemas de aprendizado.
	Transtornos	Pessoas depressivas, Pessoas esquizofrênicas pessoas dependentes de álcool e drogas.
	Gênero	Pessoas trans
	Étnica/Racial	Pessoas negras
	Origem geográfica	Intercambistas
	Sexual	*Gay*
	Orientação política	Esquerda e Direita
	Status	Profissional, organizacional, por privilégio, Muita experiência, muito conhecimento.
	Conhecimento	Científico
	Idade	Idoso
	Estilo de comportamento	Desvio de comportamento
	Tempo na organização	Aposentado
	Experiência profissional	
	Religiosa	
Observações	Gênero	Mulheres
	Étnica/Racial	Pessoas negras
	Deficiência	Deficiência física, deficiência visual
	Sexual	Heterossexual, homossexual (Gays e lésbicas).
Conversas informais	Cargo	Por exercício

Fonte: elaborado pela autora

Observamos variabilidade nas representações da diversidade no espaço da UFC com destaque para diversidade organizacional referenciada nas falas de diferentes gestores. Segundo a Gestora_UFC_01 ocorre

> [...] que o servidor reclama que o professor tem prevalência sobre o servidor como se houvesse uma **hierarquia**, quando o espaço era para ser compartilhado [...] e os servidores alegam claramente que é problema de hierarquia. Que eles se sentem **inferiorizados** porque são servidores e menos considerados em relação ao uso do espaço. Não são respeitados no espaço deles. Assim, há uma hierarquia de fato né? **Simbólica,** né? (GESTORA_UFC_01, 2018).

A Gestora_UFC_03 reforça a existência desse tipo de divergência e avança no tocante ao assédio. Situação confirmada e exemplificada pela Gestora_UFC_05.

> Tem um a história muito grande dos docentes acharem que servidores são só os técnicos [...] Os **servidores técnico-administrativos se sentem discriminados**. Eles

> trazem relatos de discriminação pelos docentes [...] como também ao contrário, viu? Você também tem casos **de docente que foi assediado por servidor técnico administrativo**, docente e técnico administrativo [...] **Cargo** hoje é um fator grande [...] Acho que o grande desafio da universidade é esse aí: colocar essas duas categorias, que é os técnicos administrativos e os docentes para trabalharem juntos. Os técnico-administrativos respeitarem os docentes e os docentes também respeitarem os técnicos administrativos e se compreenderem como atores de um mesmo objetivo (GESTORA_UFC_03, 2019).

> [...] tem chefias que não entendem que elas não podem se recusar a assinar uma guia médica de um servidor. Aí o cara está em **conflito**, muitas vezes, com o servidor, ele está achando que o servidor não está doente. Aí ele diz: olha, "eu não vou assinar não... porque que eu vou assinar?" Só que ele não pode se recusar a isso, entendeu? Porque quem vai dizer se ele está doente ou não, é a perícia e ela é bem dura, ela não é de alisar ninguém [...] **Assédio é uma coisa que existe aqui dentro da instituição** e é mais comum do que se pensa. Muitos são casos de servidores que vêm para cá ou eles mesmos nos procuram ou eles vêm através da perícia por conta de questão de assédio (GESTORA_UFC_05, 2019).

Observamos que a diversidade organizacional se evidencia nas relações entre membros da comunidade acadêmica, especialmente entre servidores de categorias diferentes (docentes e técnico-administrativos).

Segundo a Gestora_UFC_03 dois fatores conjunturais e estruturais, respectivamente, acirram as diferenças entre as categorias: a Lei da paridade nas eleições para Reitor e o controle do horário de trabalho por meio de ponto somente dos servidores técnico-administrativos. O primeiro, aflora com mais força no período eleitoral na Universidade, exatamente o período em que a entrevista foi realizada, e o segundo porque os servidores não aceitam o fato do docente não registrar presença por meio de ponto como deles é exigido.

A Gestora_UFC_01, avançou na questão da hierarquia e nos chamou atenção para distinções entre cursos, percebida por ela mesma. Distinção não por parte da Universidade, mas de uma aluna bolsista que, por ser de um curso específico, se julgava superior em relação aos bolsistas da PRAE que recebiam bolsas de assistência estudantil. Segundo a gestora, há relatos de distinções entre alunos de determinados cursos, mas que a gestão superior da Universidade tem trabalhado para mudar essa cultura. Ela mesma afirma nunca ter presenciado isso por parte de docentes e gestores.

Para além das relações entre discentes e entre docentes e servidores técnico-administrativos, a Gestora_UFC_02 destacou que a relação entre docentes e estudantes com deficiência "é complicada, muito complicada, ainda é complicada".

Em outra dimensão da diversidade, a social, destacamos os transtornos entre servidores relatados na fala da Gestora_UFC_05:

> [...] nós temos servidores com dependência química, usuário de álcool, usuário de e cocaína e até crack, nós temos violência doméstica nós temos servidores com

> problema de saúde mental desde uma simples, simples entre aspas, depressão até problema bem mais sérios [...] Então assim, esse não é um caso aqui um acolá realmente é uma coisa que está aumentando aqui dentro da nossa instituição. A gente tem percebido que nos últimos 04 anos **os adoecimentos específicos** têm aumentado bastante principalmente os casos de depressão, crises de ansiedade e esquizofrenia.

Entendemos que tais transtornos são condições cognitivas com lastros na dimensão social. No tocante aos alunos com deficiência, a Gestora_UFC_02 afirma que a Universidade já tinha vários alunos com deficiência em diferentes cursos (em especial na área de Ciências Humanas), mesmo antes da política de cotas, principalmente após a criação do curso de Letras/Libras que priorizava o público surdo. Com a adoção das cotas, esse número se elevou significativamente. Em 2018, por exemplo, a UFC recebeu 196 alunos com deficiência em todas as áreas de conhecimento. Não há como precisar o número real de alunos com deficiência, pois o controle limita-se àqueles que ingressam por meio das cotas. A identificação daqueles que ingressam nas vagas de livre concorrência depende da autodeclaração. Estas últimas informações chegam à Secretaria informalmente. Há um censo dos servidores com deficiência que hoje contabiliza 127 sujeitos.

Em alguns espaços comuns nos institutos, centros e unidades acadêmicos, observamos a manifestação da diversidade sexual em demonstrações de relacionamentos entre alunos, em símbolos de suas identidades e em pinturas e pichações em paredes de unidades acadêmicas (DIÁRIO DE CAMPO, 08/05/2019).

Para o Gestor_UFC_04 essas diferenças, que geram categorias, devem ser invisíveis, pois

> [...] quando a gente respeita o outro como outro a gente não olha a pessoa por diferenças étnico-raciais, por questões de gênero, a gente olha a pessoa com o perfil que ela apresenta para o exercício de determinada função e pronto [...] eu acho que a categoria pessoa, ela é mais universal.

Por outro lado, o gestor assume:

> A gente de fato pode afirmar que a Universidade Federal do Ceará é uma universidade complexa, por que ela é diversa em áreas de conhecimento, ela é plural porque ela tem todas as identidades, todos os eus sociais estão presentes, é uma universidade com todas as diferenças implantas econômicas, o muito rico e o quase miserável ou miserável, nós temos estudantes de A à Z nessa questão econômica, nós temos todas as religiões presentes ali dentro, nós temos todas as configurações partidárias, ideológicas. Então nesse sentido a universidade é uma instituição plural (GESTOR_UFC_04).

A fala do gestor prossegue e nos conduz ao entendimento que não é a pluralidade humana que conduz à estruturação de políticas afirmativas ou ao que, aqui, denominamos

práticas de diversidade. As culturas arraigadas em visões pejorativas sobre o que é ser diverso é que emanam um olhar de atenção, como segue:

> Do ponto de vista da gestão, a afirmação que esta pluralidade deve ser respeitada até a última instância entendendo que toda esta pluralidade é uma pluralidade de pessoas. O lado institucional é esse. A posição oficial é essa. Mas **existe o outro lado que é o não oficial**, que é todas as **cargas culturais** e preconceituosas que também estão dentro da universidade visíveis ou invisíveis. Então a gente deve ter consciência que, mesmo que a gente faça a melhor norma, a norma mais politicamente correta, mas respeitosa da pluralidade a gente tem sempre que estar atento a conteúdos preconceituosos que podem a qualquer momento aflorar porque a nossa cultura é uma cultura com esses conteúdos. Nós temos conteúdos racistas, nós temos conteúdos sexistas, nós temos conteúdos fascistas. Eu digo fascistas no sentido de total desrespeito à diversidade a à diferença. Nós temos conteúdos assassinos na nossa sociedade e a nossa universidade, ela representa plenamente todos esses conteúdos, com a diferença que nós **somos um grande laboratório de humanidades** onde esses conteúdos podem ser trabalhados com mais liberdade, por isso é tão importante garantir a liberdade para trabalhar esses conteúdos na universidade pra que ela seja protagonista da emancipação social, pra que ela seja referência, possa ser um espelho da sociedade da possibilidade de convivência pacífica, cooperativa. Então assim, por mais que a gente se organize do ponto de vista formal para o respeito a diversidade a gente teme star o tempo todo atento para o afloramento desses conteúdos preconceituosos, racistas sexistas, fascistas dentro da universidade pra proteger a universidade e para garantir que isso seja minimizado na nossa sociedade (GESTOR_UFC_04).

Partindo do entendimento de que determinadas culturas podem desencadear práticas de diversidade na universidade, passamos a examinas as práticas já existentes e os contextos que conduziram suas efetivações.

7.2.4.2 As práticas (políticas) de diversidade da UFC

Iniciamos nossa investigação acerca das políticas, consultando os documentos oficiais. Ressaltamos que, embora tenhamos consultado o Regimento da Universidade, não encontramos passagens que se reportassem às questões de diversidade. As práticas identificadas nos demais documentos, encontram-se sintetizadas no Quadro 30.

Quadro 30 - Práticas de diversidade previstas nos documentos oficiais da UFC

(continua)

Fonte	Localização	Sínteses das práticas identificadas
Estatuto	Art. 2º	A autonomia da UFC, sua estruturação organizacional, suas metas e objetivos levarão em conta as necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade.
	Art. 5º	f) Flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa.
	Art. 5º	VI - Além das unidades, a Universidade terá órgãos complementares de natureza técnica, cultural, recreativa e assistencial.
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018 - 2022	Pág. 32	O AUXÍLIO EMERGENCIAL tem como objetivo disponibilizar ajuda financeira, no valor equivalente ao da bolsa de iniciação acadêmica desta Pro - Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, visando contribuir para a obtenção de um desempenho acadêmico satisfatório, reduzir o risco de evasão e propiciar a conclusão dos cursos de graduação em tempo hábil. O benefício destina-se a estudantes dos cursos presenciais de graduação (licenciatura, bacharelado ou tecnológico), que apresentem vulnerabilidade socioeconômica comprovada, e que não tenham sido alcançados por nenhuma das outras ações de apoio financeiro disponíveis na Universidade Federal do Ceará.
	Pág. 33	O AUXÍLIO CRECHE é um auxílio pecuniário direcionado a estudantes mães e pais matriculados (as) e frequentando regularmente as aulas em um dos cursos de graduação presenciais licenciatura, bacharelado ou tecnológico da Universidade Federal do Ceará, que possuam guarda e coabitem com filhos (as) em idade entre 6 e 48 meses incompletos com o intuito de proporcionar a frequência regular às aulas, o desempenho acadêmico satisfatório e a conclusão, em tempo hábil, de seu curso de graduação.
	Pág. 33	O Programa de BOLSA ACADÊMICA objetiva propiciar aos estudantes de cursos de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada - especialmente os de semestres iniciais da Universidade, condições financeiras para sua permanência e desempenho acadêmico satisfatório mediante atuação, em caráter de iniciação acadêmica, nas diversas unidades da UFC.
	Pág. 33-34	O Programa ACOMPANHAMENTO PSICOPEDAGÓGICO E PSICOLÓGICO – PAPEU constituiu-se como um lugar que privilegia a fala do estudante em sua singularidade. Atualmente, o PAPEU disponibiliza acompanhamento psicopedagógico, atendimento em psicanálise e, mais recentemente, atenção psicossocial, que não constitui modalidade clínica como as demais, mas tem sob sua responsabilidade o acolhimento dos estudantes que procuram a Divisão, os encaminhamentos necessários e possíveis às suas demandas e o devido acompanhamento de seu desenrolar.
	Pág. 34	O Programa de ASSISTÊNCIA ALIMENTAR objetiva oferecer refeição balanceada e de qualidade aos estudantes, além de constituir um espaço de convivência e integração da comunidade universitária
	Pág. 34	O Programa RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA objetiva propiciar a permanência do estudante oriundo do interior do Estado ou de outros estados na Universidade, em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, assegurando-lhe moradia, alimentação e apoio psicossocial durante todo o período previsto para o curso.
	Pág. 34	O Programa AUXÍLIO MORADIA objetiva viabilizar a permanência de estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação da UFC dos Campi de Cariri, Quixadá e Sobral, em comprovada situação de vulnerabilidade econômica, assegurando-lhes auxílio institucional para complementação de despesas com moradia e alimentação durante todo o período do curso ou enquanto persistir a mesma situação.
	Pág. 43	A Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, órgão suplementar, subordinada à Reitoria, elabora e implanta a política de acessibilidade e inclusão de pessoas com necessidades especiais na UFC, planejando, coordenando, orientando, realizando e acompanhando projetos e ações voltadas ao desenvolvimento de uma cultura de inclusão no âmbito da Universidade.
	Pág. 79	Proporcionar qualidade de vida no trabalho, através de um ambiente estimulante, inclusivo, seguro e saudável, garantindo o bem-estar e favorecendo o comprometimento organizacional.
	Pág. 82	Ampliar a efetividade das políticas de acessibilidade e inclusão adotadas pela UFC.

Quadro 30 - Práticas de diversidade previstas nos documentos oficiais da UFC

(continuação)

Fonte	Localização	Sínteses das práticas identificadas
	Pág. 82	Aprimorar a responsabilidade da Universidade com o estudante estrangeiro no tocante a sua assistência no âmbito da UFC.
	Pág. 87	Iniciar a construção da assistência estudantil para os estudantes da pós-graduação.
	Pág. 114	Aprimorar os serviços de manutenção predial e de atividades gerais relacionados à infraestrutura física da UFC, com foco na economicidade, na sustentabilidade e na acessibilidade.
	Pág. 117	Modernizar e aprimorar as tecnologias assistivas digitais de informação e comunicação, contribuindo com eficiência e eficácia na elaboração e na divulgação da produção científica da UFC.
	Pág. 118	Fortalecer e ampliar ações de acolhimento e inclusão.
	Pág. 119	Proporcionar às pessoas um ambiente mais humanizado, confortável, seguro e agradável, em conformidade com os requisitos de acessibilidade.
Resoluções CONSUNI	03/2010	Aprova a criação do Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (MISI-PITAKAJÁ) – Licenciatura Intercultural Específica.
	26/2010	Dispõe sobre as atribuições e a estrutura administrativa da Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui e dá outras providências
	18/2012	Aprova, *ad referendum* do Conselho Universitário, a adoção de reserva de vagas previstas na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e dá outras providências.
	19/2012	Altera a estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Graduação e da Secretária de Acessibilidade, constante dos artigos 20 e 27 do Regimento da Reitoria, e dá outras providências.
	20/2012	Aprova *ad referendum* do Conselho Universitário, a criação do Curso de Licenciatura em Letras – Libras, no turno da noite.
	03/2013	Homologa a Resolução ad Referendum nº 18/CONSUNI, de 30 de outubro de 2012, que aprovou a adoção de reserva de vagas previstas na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e dá outras providências.
	31/2013	Aprova a adoção do percentual integral de reserva de vagas previstas na Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e no Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012, e dá outras providências.
	32/2013	Dispõe sobre a utilização do Nome Social nos registros funcionais e acadêmicos dos servidores e estudantes da Universidade Federal do Ceará.
	33/2013	Aprova a criação do Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará.
	37/2015	Aprova a vinculação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena PITAKAJÁ ao Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará.
	04/2017	Aprova a criação da segunda turma do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (LII-PITAKAJÁ) – Licenciatura Intercultural Indígena.
	25/2017	Aprova a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena KUABA (LII-KUABA).
	35/2017	Altera a Resolução no 20/CONSUNI, de 19 de novembro de 2012, que aprovou a criação do Curso de Licenciatura em Letras – Libras, grau licenciatura, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal do Ceará.
	41/2017	Altera o art. 27 do Regimento da Reitoria, que trata da estrutura administrativa da Secretaria de Acessibilidade.
Resoluções CEPE	02/2010	Aprova o projeto de implantação do Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (MISI-PITAKAJÁ) – Licenciatura Intercultural Específica.
	03/2017	Aprova o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena KUABA (LII-KUABA).
	Pág. 24	Projetos de acessibilidade atitudinal desenvolvidos pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui (não especificados)

Quadro 30 - Práticas de diversidade previstas nos documentos oficiais da UFC

(conclusão)

Fonte	Localização	Sínteses das práticas identificadas
Anuário 2018	Pág. 24	Projetos de acessibilidade arquitetônica desenvolvidos pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui (Não especificados)
	Pág. 24 e 26	Projetos de acessibilidade comunicacional desenvolvidos pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui: instalação de *softwares* para tornar laboratórios de informática mais acessíveis; inserção de janela em Libras nos programas da UFCTV
	Pág. 24 e 26	Projetos de acessibilidade pedagógica/ linguística desenvolvidos pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui: Digitalização de 92 títulos de textos acadêmicos para alunos com deficiência visual com áudio descrição a partir de suas demandas; impressões em Braile.
	Pág. 25	Realização dos eventos V Semana de Inclusão e Acessibilidade e II Acessibilidade em Ação.
	Pág. 25	Estruturação gradativa do estúdio para produção de materiais acessíveis.
	Pág. 25	Atualização do cadastro/ Censo de 2017 dos servidores e alunos com deficiência.
	Pág. 25	Oferta de cinco cursos voltados à formação continuada do público interno e externo da UFC para a acessibilidade.
	Pág. 27	Ações de inclusão por meio de Bolsas de Graduação.
	Pág. 28 Pág. 162	Ações de inclusão por meio da Assistência Estudantil (Moradia, Saúde, Alimentar e Nutricional e desportiva).
	Pág. 29	Oferta de 3.149 vagas pelo sistema de cotas sociais
	Pág. 30 - 34	Ações de inclusão por meio dos cuidados à saúde, esporte, dança, cultura e arte.

Fonte: elaborado pela autora

Como já asseveramos, os textos documentais, excetuando o Anuário Estatístico, não representam políticas efetivas e, sim, propostas e ideais a serem alcançados. Isto pode ser claramente observado pelo emprego de verbos no tempo futuro no PDI. Sendo assim, traçamos o diálogo entre as informações documentais e dados oriundos de outras fontes de informações.

As práticas oficiais de diversidade previstas e executadas na UFC têm centralidade na deficiência. Esse enfoque está presente em múltiplos discursos nos documentos, nos eventos, na implantação de equipamentos organizacionais, ações, projetos, pesquisas, políticas, programas, campanhas, nos textos veiculados no *site* e no imaginário da comunidade acadêmica. Dos seis gestores entrevistados, cinco associaram a temática da entrevista (Políticas de Diversidade) à Secretaria de Acessibilidade.

Segundo a Gestora_UFC_03, a PROGEP não se envolve diretamente nas demandas para servidores com deficiência pois já existe a Secretaria de Acessibilidade à frente. A preocupação da PROGEP reside na lotação adequada às necessidades desses servidores e, na percepção da gestora, não há expectativa, nem necessidade de um setor responsável por uma gestão da diversidade voltada para os servidores, pois essa deve ser uma concepção compartilhada por todos os setores da Universidade.

De qualquer forma, a Universidade deve estar preparada para enfrentar problemas que podem eclodir a qualquer momento, conforme destacou o Gestor _UFC_04:

> A universidade deve estar preparada para esses enfretamentos. É por isso que eu digo a universidade é um grande laboratório de humanidades. Ela deve estar preparada para experimentos humanos o tempo todo, porque às vezes de onde a gente acha que não vai sair nenhuma ameaça aos direitos humanos, nenhuma ameaça a natureza, sai! (GESTOR _UFC_04).

A Secretaria de Acessibilidade representa a estruturação organizacional da UFC, neste sentido. Configura-se no setor responsável por todo atendimento e orientação para o atendimento setorial das PCD. Atualmente, oferta os seguintes serviços e equipamentos de atendimento:

- Divisão de produção e edição de materiais acessíveis para pessoas cegas ou com baixa visão, em parceria com o sistema de biblioteca.
- Divisão de tradutores e intérpretes de LIBRAS.
- Produção de materiais acessíveis para pessoas surdas – textos acadêmicos traduzidos para LIBRAS.
- Divisão de tecnologia assistiva – assistência para tornar os laboratórios acessíveis por meio de orientações e instalação de aplicativos. Atua, também, na tradução dos materiais para pessoas surdas e pessoas cegas.
- Divisão de apoio pedagógico: acompanhamento do estudante e formação para a acessibilidade. Atua mediante demanda dos estudantes, dos docentes ou dos coordenadores.

Na prática, não há uma padronização de atendimento às PCD, pois esse é um exercício individualizado, como segue:

> A política é descentralizar as ações, é garantir o acesso, garantir a permanência, é oferecer recursos tecnológicos, é fazer formação de professores e servidores através do Projeto CASa, a gente tem uma ação próxima ao Projeto CASa, mas o pequeno, o miúdo é singular demais, é muito singular (GESTORA_UFC_02, 2018).

A acessibilidade à UFC se realiza principalmente por meio da inclusão social pertinente na maioria de suas práticas. Todo o *corpus* analisado esboça esse viés de atenção aos públicos em condições de vulnerabilidade por meio da assistência estudantil, muito embora ainda existam fragilidades com raízes na rubrica do PNAES, que não acompanhou o processo de expansão do REUNI. Fragilidades essas assentadas no volume de recursos repassado às IFES para dar conta de alimentação, moradia, transporte, entre outros aspectos (de saúde,

psicológicos, sociais e pedagógicos) que fomentem a permanência dos estudantes economicamente frágeis na Universidade (GESTOR_UFC_04).

Como exemplo, toda a estrutura de atendimento psicológico, social e pedagógico, médico e odontológico precisa ser ampliada em Fortaleza, mas ainda precisa ser implantada nos *campi* do interior do estado (GESTOR_UFC_04).

Nesse sentido, as práticas assistenciais de permanência do estudante na universidade são reforçadas em vários trechos do PDI e do Anuário Estatístico (UFC, 2018b, 2018c). Além do ingresso por meio das cotas sociais previstas em Lei (BRASIL, 2012), a UFC mantém estratégias que assistam os estudantes em condições de vulnerabilidade a lograrem êxito na sua vida acadêmica.

Nesse significado, o Programa Auxílio Moradia consiste em conceder, aos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação, na modalidade presencial e que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica, recurso financeiro pela concessão de parcelas mensais. O Auxílio Residente fornece, aos estudantes residentes, um valor financeiro para complementar a alimentação durante os finais de semana e para os dias em que o Restaurante Universitário não funciona (UFC, 2018b).

Efetivamente, a UFC propiciou 1.196 vagas de moradias, 430 auxílios residentes, 63 auxílios creche, 1.187 auxílios emergenciais e 2.108 isenções de pagamento de taxa no Restaurante Universitário (UFC, 2018c).

As práticas de diversidade ultrapassam os muros da universidade e são noticiadas à sociedade quando ganham ampla visibilidade, conforme síntese das notícias veiculadas na página principal da UFC na Internet no transcurso de um ano (QUADRO 31).

Quadro 31 - Práticas oficiais de diversidade identificadas nas notícias publicadas no *site* da UFC

(continua)

Seq.	Data da publicação da notícia	Síntese das Práticas
01	15.04.2019	I Seminário de Integração de Tecnologias Assistivas da Universidade Federal do Ceará.
02	10.04.2019	VII Semana de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará e I Encontro de Pedagogia Bilíngue Libras Português da UFC.
03	02.04.2019	I Seminário de Tecnologia assistivas da UFC.
04	01.04.2019	Minicurso de edição de vídeos para alunos surdos.
05	08.03.2019	Nota do reitor – Mulheres: parceiras na construção da Universidade.
06	22.02.2019	As Mulheres e os Desafios da Cidadania: Múltiplos Papéis e Violência Doméstica.
07	21.02.2019	Concessão de benefícios a estudantes com vulnerabilidade socioeconômica.
08	20.02.2019	Inscrições para o curso de LIBRAS para servidores.
09	20.02.2019	Aberta inscrições para grupo de estudos sobre transtorno de espectro autista.
10	15.02.2019	Resultado parcial da análise de cotas da chamada regular do sistema SISU/UFC.

Quadro 31 - Práticas oficiais de diversidade identificadas nas notícias publicadas no *site* da UFC

(conclusão)

Seq.	Data da publicação da notícia	Síntese das Práticas
11	13.02.2019	Baile de máscaras do carnaval dos aposentados da UFC promovido pela PROGEP.
12	29.01.2019	Seleção para auxílio moradia.
13	21.12.2018	Seção de atendimento a pessoas com deficiência na Biblioteca de Ciência Humanas.
14	12.12.2018	Semana de Diretos Humanos.
15	03.12.2018	Semana de Direitos Humanos.
16	26.11.2018	Campanha em prol do Abrigo de idosos Casa de Nazaré.
17	20.11.2018	Nota da Comissão de Direitos Humanos da UFC – Dia da Consciência Negra.
18	20.11.2018	I Mostra UFC de Experiências em Direitos Humanos no Estado do Ceará.
19	20.11.2018	Reunião na Reitoria com a consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).
20	25.10.2018	Palestras, oficinas e acessibilidade nos encontros universitários.
21	15.10.2018	Nota de solidariedade às vítimas de agressões morais e discriminatórias nos campi da Instituição, bem como em defesa da democracia, da pluralidade e do respeito às diferenças.
22	05.10.2018	Posse da nova Comissão de Direitos Humanos.
23	19.09.2018	Resultado final da análise de documentação comprobatória de cotas das convocações de suplentes realizadas em agosto.
24	18.09.2018	IV Acessibilidade em Ação.
25	05.09.2018	Seminário Mulheres na Universidade: Construindo uma Nova Perspectiva de Gênero.
26	07.08.2019	Circuito UFC-Arte nas Escolas realiza edição acessibilidade em escola pública.
27	21.06.2018	Quadro de vagas disponíveis para a chamada dos classificáveis da seleção para graduação em Letras-Libras.
28	14.06.2018	Encontros bimestrais com alunos com deficiência e seus professores na Secretaria de Acessibilidade.
29	08.06.2018	Visita do Reitor e de uma equipe do curso de Design ao Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce (NUTEP) da UFC.
30	31.05.2018	Cronograma de palestras da VI Semana de Inclusão e Acessibilidade.
31	18.05.2018	Nota de Repúdio do Reitor – Racismo e Xenofobia.
32	02.05.2018	Resultado final da análise de documentação comprobatória de cotas das convocações de suplentes realizadas em agosto.

Fonte: elaborado pela autora

Em parte, as práticas oficiais de diversidade noticiadas no *site* tratam de eventos oriundos de projetos ou programas, como é o caso do Baile de Máscaras do Carnaval dos Aposentados da UFC. Trata-se de uma prática do projeto de valorização do aposentado, que, por sua vez, integra o rol de projetos desenvolvidos no Programa Saúde e Bem-estar no Trabalho, promovido pela Divisão de Apoio Psicossocial da PROGEP, conforme explicado pela Gestora_UFC_05.

Conforme destacado pela Gestora_UFC_01, Gestora_UFC_03 e pelo Gestor_UFC_04, as práticas de diversidade são, na maioria das vezes, demandadas. Como exemplo, vemos a Nota de Repúdio do Reitor sobre o racismo e xenofobia, decorrente de casos dessa natureza por parte de alunos no interior da Universidade (GESTORA_UFC_01). Para além das práticas, instrumentos de gestão foram planejados a partir de pressões da comunidade

acadêmica, como a criação da Secretaria de Acessibilidade, a instalação da Comissão de Direitos Humanos e a adoção do nome social (GESTOR_UFC_04).

Após a nota do Reitor sobre racismo e xenofobia, outros casos foram identificados, porém resolvidos por práticas cotidianas, como conversas de esclarecimentos e solicitação por parte da Gestora_UFC_01 para que pichações racistas fossem removidas pela equipe de limpeza antes que tomassem notoriedade, pois já estavam circulando na rede social *Facebook.*

O curso de LIBRAS faz parte do portfólio de cursos "voltados à formação continuada do público interno e externo da UFC para a acessibilidade" (UFC, 2018c, p.25). Assim, um leque de práticas oficiais é desenvolvido e publicitado, conforme exemplificado na Figura 15.

Figura 15 – Prática oficial de diversidade desenvolvida na UFC

Seleção para auxílio-moradia temporário em Fortaleza; inscrições vão até sexta (22)



A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da Universidade Federal do Ceará lançou o Edital nº 01/2019-PRAE, de seleção para concessão de **auxílio-moradia temporário** referente ao semestre 2019.1 a estudantes dos cursos de graduação presenciais dos **campi da UFC em Fortaleza**. Serão ofertadas **80 vagas**.
O auxílio-moradia é um benefício financeiro para complementação de despesas com moradia até o ingresso do aluno em uma das residências universitárias da UFC mediante convocação da Divisão de Gestão de Moradia da PRAE.
Estão entre os **critérios** para o aluno se candidatar ao auxílio-moradia temporário: estar matriculado (veteranos) ou ter sido aprovado no último Sistema de Seleção Unificada (SISU) para ingresso em 2019.1 em um curso de graduação presencial em um campus de Fortaleza; ser oriundo do interior do Ceará ou de outros estados e não possuir núcleo familiar ou parentes de primeiro grau residindo em Fortaleza; não ter renda familiar ou própria suficiente para custear a manutenção. Os demais critérios estão detalhados no item 3 do edital.

A **seleção** será feita por etapas, iniciando-se com a inscrição e entrega da documentação listada no anexo 1 do edital. As datas para a entrega da documentação, em fevereiro, estão no cronograma abaixo:
18 e 19 de fevereiro: discentes do Campus Pici;
20 e 21 de fevereiro: discentes do Campus Benfica;
22 de fevereiro: discentes do Campus Porangabuçu, Faculdade de Direito e Instituto de Ciências do Mar (LABOMAR).
Após o recebimento da documentação, a comissão de seleção formada por assistentes sociais da Divisão de Gestão de Moradia e da Coordenadoria de Assistência Estudantil da PRAE fará entrevista com os candidatos e, posteriormente, visita domiciliar. A próxima etapa será uma reunião de acolhida e, por fim, haverá a divulgação do resultado final. As datas, locais e horários referentes às etapas serão divulgadas no **dia 8 de março**, no site da PRAE.

Fonte: *Equipe de Gestão de Moradia da PRAE – fones: 85 3366 7444 e 3366 7445*

Fonte: Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/12498-selecao-para-auxilio-moradia-temporario-em-fortaleza-inscricoes-vao-ate-sexta-22>. Acesso em: 15 maio 2019.

No que tange às práticas cotidianas de diversidade, estas assumem importância na desmistificação das diversidades pela comunidade acadêmica e pela sociedade. Perpassam a gestão e chegam à sociedade no formato de ações de extensão e de projetos de pesquisa. As identificamos no formato de eventos, debates, ações de extensão, resultados de pesquisas, entre outros, voltados aos mais diferentes públicos, como esboçado na Figura 16.

Figura 16 – Prática cotidiana de diversidade desenvolvida na UFC

Agência UFC: moradia segura e legal para população de baixa renda de Fortaleza



Um espaço construído nos moldes de uma casa popular para servir de local de trabalho. Nesse lugar, localizado no Campus do Pici Prof. Prisco Bezerra, são desenvolvidas as atividades do Escritório de Tecnologia Social (ETECS). O projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará foi colocado em prática em 2006 pelo Prof. Alexandre Bertini, do Departamento de Engenharia Estrutural e Construção Civil, com o objetivo de ajudar famílias carentes a realizar o sonho de uma moradia projetada e/ou regularizada.

De lá para cá, já foram cerca de 750 projetos desenvolvidos. A iniciativa pioneira antecipou-se em dois anos à promulgação da Lei n° 11.888/2008, a chamada Lei da Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social (ATHIS), que assegura a famílias com renda de até três salários mínimos assistência técnica gratuita por profissionais qualificados.

No ano passado, o ETECS recebeu menção honrosa na primeira edição do Prêmio Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Prêmio ODS Brasil). A premiação, que é uma iniciativa do Governo Federal, reconheceu o escritório como um dos 10 melhores projetos de pesquisa e extensão do Brasil. Veja a matéria completa sobre o trabalho da equipe no site da Agência UFC, canal de divulgação científica e de extensão da Universidade.

Fonte: *Coordenadoria de Comunicação Social e Marketing Institucional – fone: (85) 3366 7331*

Fonte: Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/12864-agencia-ufc-moradia-segura-e-legal-para-populacao-de-baixa-renda-de-fortaleza>. Acesso em: 15 maio 2019.

A importância das práticas cotidianas reside no retorno à sociedade. Dada a importância e o impacto, algumas destas práticas são institucionalizadas como políticas da Universidade e tornam-se práticas oficiais. O exemplo mais significativo talvez seja a própria Secretaria de Acessibilidade que nasceu da prática de extensão UFC Inclui e foi transformada em um órgão suplementar de referência na Instituição (GESTORA_UFC_02).

Outro exemplo mais recente, mas não menos importante, é o Programa de Apoio ao Intercambista (PAI). Inicialmente desenvolvido como ação de extensão no âmbito da

FEAAC, se expandiu e se tornou uma prática oficial da Pró-Reitoria de Assuntos Internacionais (PROINTER), atendendo ao previsto no PDI “Aprimorar a responsabilidade da Universidade com o estudante estrangeiro no tocante a sua assistência no âmbito da UFC” (UFC, 2018b, p..82).

O PAI nasceu da percepção de um estudante de graduação acerca da lacuna de atendimento das demandas de estudantes estrangeiros, sobretudo aqueles que não falavam Português. Após iniciar ajuda pessoal, formou uma rede de contatos, mapeou processos para ajudar intercambistas e formalizou um projeto de extensão com apoio da Diretoria da FEAAC, em 2011, com a abertura de edital para seleção de padrinhos (estudantes de graduação e pós-graduação que oferecem suporte aos estudantes estrangeiros por um ano e falam Inglês ou o idioma de origem do intercambista). Em 2012, o projeto de seleção de padrinhos foi ampliado à toda Universidade, chegando a 50 selecionados para atuação voluntária. A partir de 2014, começou a realizar contatos que viabilizassem a institucionalização do projeto, que até então estava associado à figura do estudante idealizador e dos diretores da FEAAC. Em 2018, o projeto foi institucionalizado pela UFC e passou a compor o quadro de Programas da Coordenadoria de Mobilidade Acadêmica da Pró-Reitoria de Relações Internacionais (PROINTER). Em 10 anos de atividades, o PAI já reuniu mais de 500 padrinhos e já ajudou mais de 600 intercambistas (DISCENTE_UFC_01).

O PAI mantém o vínculo com a FEAAC através da pesquisa científica em internacionalização. O Programa promove ajuda aos alunos estrangeiros em tópicos práticos do dia a dia, tais como obtenção de documentos e conclusão de processos para a matrícula, sendo exemplos: a obtenção de CPF, carteira de estudante; identificação e uso de locais internos da UFC e moradia; obtenção de documento na Polícia Federal, contrato com as companhias de água, energia e Internet, além de outros processos burocráticos. “Quando eu despertei pra isso na FEAAC foi quando eu percebi que os estudantes da Alemanha não conseguiam localizar nem a sala de aula, passavam duas ou três semanas para localizar a sala de aula” (DISCENTE_UFC_01).

O PAI viabiliza ainda a construção de uma imagem positiva da UFC para as universidades parceiras. “Muitos estudantes eles já vêm perguntando pelo PAI. Eles já mandam mensagens perguntando como é que ele consegue um apoio do Programa de Apoio ao Intercambista, que já ficou sabendo previamente por outros. Então, é uma experiência muito positiva” (GESTORA_UFC_06).

Além disso, proporciona ampliação cultural aos padrinhos. “É também a oportunidade do estudante da UFC conhecer a UFC como um todo” (DISCENTE_UFC_01,

2019) e ter contato com questões com as quais não está acostumado. Propicia acesso a outros espaços para além dos costumeiros.

Embora o PAI não seja um projeto voltado para estudantes europeus, o atendimento a alunos africanos sempre foi restrito, por resistência dos próprios alunos oriundos dos países da CPLP. Há dificuldade de contato antecipado que se soma ao fato de eles terem uma comunidade forte no Ceará que viabiliza ajuda aos patrícios (DISCENTE_UFC_01), mas que não restringe o atendimento àqueles que buscam o Programa. Atualmente o PAI atende também a alunos oriundos de outros estados na mesma vertente de assuntos práticos para seu ingresso na UFC. Com a crescente pluralidade geográfica promovida pelo ENEM/Sisu, a demanda também se diversificou. Em média, o PAI atende, anualmente, entre 110 e 120 intercambistas para cursar disciplinas na graduação e pós-graduação. Além desses, o Programa tem atendido também a professores pesquisadores, além e ter saído do raio de atendimento na capital e já recebe demandas dos *campi* do interior. Conta atualmente com 45 padrinhos e oito bolsistas (DISCENTE_UFC_01).

O PAI é uma proposta de atendimento aos estudantes estrangeiros, que ajuda a suprir uma lacuna na estrutura de recebimento deste público, principalmente em moradia, conforme observa o Gestor_UFC_04.

Além de programas e projetos dessa natureza, a UFC tem se estruturado fisicamente para receber públicos variados. Cientes disso, realizamos observações não participantes nos espaços comuns dos *Campi* do Benfica e Pici.

O Campus do Benfica leva o nome do Bairro onde está situado. É um bairro tradicionalmente acadêmico, palco de manifestações políticas e culturais. Nele estão localizados a Reitoria e a maioria das Pró-Reitorias e das secretarias, incluindo a Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, bem como unidades acadêmicas que serviram de espaços de nossas observações, como o Centro de Humanidades (CH), a Faculdade de Educação (FACED) e a Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade, Secretariado Executivo e Finanças (FEAAC). É no Benfica que se encontram também alguns equipamentos culturais.

O *Campus* do Pici, o maior em termos de espaço físico, reúne Pró-Reitorias, que se somam ao Restaurante Universitário e à Seara da Ciência, secretarias, centros e institutos, como Instituto de Cultura e Arte (ICA) e o Instituto de Educação Física (IEFES), além de Biblioteca Universitária.

Nossa observação foi além do local estrutural no interior de cada unidade. Nos estendemos aos espaços do entorno de cada uma delas e na parte externa, localizada nas entradas dos *campi*. Nos interessaram, também, os comportamentos e as relações que tornam

esses locais em espaços (CERTEAU, 2014) e eventos que lá ocorreram e que podemos acompanhar pela observação participante.

Antes de fazermos qualquer explanação, é importante situarmos que estamos nos referindo a algumas estruturas físicas e arquitetônicas pensadas e construídas em épocas onde a acessibilidade não era tema de discussão. Alguns prédios precedem a própria criação da UFC, como é o caso da FEAAC, que recentemente completou 80 anos. A FACED, mesmo sendo mais recente, data de 1961. Tais estruturas têm passado por adequações no sentido de torná-las mais acessíveis, mas em alguns prédios a estrutura física não permite isso (GESTORA_UFC_02).

A FEAAC é composta de três blocos didáticos, cujas estruturas falam por si e refletem suas épocas. A unidade mais recente, de 2012 foi construída atendendo a preceitos de acessibilidade, no que tange a elevadores, banheiros acessíveis nos andares, entre outros itens (DIÁRIO DE CAMPO, 29/03/2019).

As demais unidades, que dentro de suas realidades, já apresentavam reflexos da preocupação gerencial com a acessibilidade, têm sido submetidas a alterações estruturais e arquitetônicas no intuito de torná-las equipamentos que garantam o acesso e a permanência plena de todos os usuários. Além das alterações na própria estrutura arquitetônica (construção de novas rampas e adaptações de acessibilidade nos banheiros), projetos para implantação de elevadores configuram este cenário (DIÁRIO DE CAMPO, 29/03/2019).

Por outro lado, os equipamentos públicos, em especial aqueles que datam de muitas décadas, enfrentam a inadequabilidade estrutural para se tornarem acessíveis. Essa realidade, quando somada à burocracia e insuficiência de recursos financeiros, resultam em lentidão ou mesmo em impossibilidade de alteração de determinados prédios. Exemplifica tal situação, o registro da realização de eventos no âmbito da Universidade voltados ao debate sobre questões de diversidade em locais inacessíveis a todos os públicos, por ausência de rampas e elevadores e o acesso aos eventos se dava exclusivamente por escada (DIÁRIO DE CAMPO, 09/03/2018; 16/11/2018).

Nesse mesmo sentido, a Gestora_UFC_05 nos relatou que experimenta a inacessibilidade quando precisa atender a servidores com deficiência, recorrendo, inclusive a práticas cotidianas.

> A gente tem problemas aqui com as nossas atividades, eu já tive, porque assim, todas as nossas ações, elas são também, inclui também a pessoa com deficiência, então quando eu abro formulário para inscrição, eu já pergunto dentro do formulário se precisa de algum recurso de acessibilidade. Se disser que é cadeirante aí digo: pronto! Porque aqui a gente tem um auditório muito bom, mas se tiver alguém cadeirante não

> tem como, **não tem acessibilidade**. Aí eu tenho com recurso o auditório da extensão, mas é um auditório concorridíssimo, tipo assim, para você conseguir...aí eu fico louca. Eu digo: gente o que é que eu faço? A pessoa é cadeirante, o que eu é que eu faço? Eu tenho que garantir, porque o projeto diz que é para pessoa com deficiência, né? Então, tenho que arrumar um canto pra botar. Eu já tive, pra você ter uma ideia, eu já tive que ir atrás de uma sala, porque assim, essa ação de que fala sobre a questão financeira, ela tem depois um atendimento individual para as famílias que estão realmente a situação e o professor, traz os alunos, eles fazem todo o estudo para poder né? E eu já tive uma pessoa, (é feito aqui nessa sala esse trabalho) que era cadeirante e queria ser atendido. Aí eu fui, **fiquei feito louca aqui nessa PROGEP atrás de uma sala, pra esses alunos descerem para fazer pra fazer o atendimento desse rapaz**. Ele tem o direito. Ele está no direito dele (GESTORA_UFC_05, 2019).

A UFC, de forma geral, enfrenta dificuldades na promoção da acessibilidade, em função de questões orçamentárias. A ausência de contrato de manutenção de elevadores faz com que, desde fevereiro de 2019, esses equipamentos estejam desligados em alguns locais da Universidade (DIÁRIO DE CAMPO, 29/03/2019). Além disso, como destaca a Gestora_UFC_02, a implantação de piso tátil em toda UFC, a colocação e manutenção de elevadores e plataformas constituem um desafio financeiro enorme que esbarra na insuficiência de recursos. Essas ausências sentidas pela comunidade acadêmica têm gerado muitas reclamações na Ouvidoria da Universidade, principalmente no tocante aos elevadores e rampas (GESTORA _UFC_01, 2018).

Mesmo em auditórios situados em andares térreos, os acessos por determinados públicos merecem atenção, já que os pisos dos estacionamentos são irregulares e não favorecem a locomoção de pessoas com deficiência física, com mobilidade reduzida e deficiência visual (DIÁRIO DE CAMPO, 27/03/2018; 07/06/2018; 18/03/2019).

As dificuldades decorrentes das fragilidades estruturais das áreas externas e de estacionamentos do Centro de Humanidades e da Faculdade de Educação e do desenho urbanístico do entorno, não menos carente, se retrataram na fala de uma aluna com deficiência física por ocasião do evento “Casa de Acessibilidade e Inclusão: Conceitos Indissociáveis / Estudantes com deficiência: Quem são e quais Recursos Didáticos necessitam”. A aluna explicou os mecanismos de que lança mão para ter acesso ao benefício do Restaurante Universitário: amigos que se prontificam a buscar seu almoço no RU e levar até o Centro de Humanidades, já que seu deslocamento até o restaurante é impraticável devido as condições do trajeto (1km, aproximadamente) que ela necessitaria percorrer. Segundo a aluna, as barreiras arquitetônicas são as que mais dificultam e, quando acrescidas de burocracia, limitam a autonomia do indivíduo (DIÁRIO DE CAMPO, 18/03/2019). Essa é a realidade de outro aluno, também com deficiência física, que não consegue frequentar a biblioteca, pois não há condições

de acessibilidade e, portanto, ele recorre à prática cotidiana de mobilização da solidariedade de colegas para conseguir empréstimos de livros (GESTORA _UFC_02, 2018).

Os depoimentos das alunas debatedoras desse evento se voltaram mais fortemente às dificuldades atitudinais de inclusão. As perspectivas dessas depoentes giraram em torno da ausência de sensibilidade de alguns professores para adaptarem as aulas às suas necessidades. Em termos gerais, enfrentaram a indiferença que também é uma forma catalizadora de injustiça social e de dominação (BARROS, 2006).

A Gestora_UFC_02 nos relatou que alguns docentes solicitaram à Secretaria de Acessibilidade a elaboração de um manual de procedimento para lidar como cada tipo de deficiência como se existissem regras para isso. “Não existe um manual. O manual sabe qual é? É você sentar do lado do seu aluno e perguntar: E aí? Como nós vamos fazer? É isso! Simples assim!” (GESTORA _UFC_02, 2018).

Em outro caso, nos foi relatada, em conversa informal, a resistência de um docente em ministrar aula prática para alunos com deficiência física, chegando ao ponto de afirmar que não tinha obrigação de ministrar aula para “esse tipo de aluno” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/05/2019). Caso repetido em outra situação com uma aluna com deficiência visual (GESTORA _UFC_02, 2018). Esses casos são minoria e, ainda na fala da Gestora _UFC_02, ficou clara uma mudança de postura por parte os docentes

> A gente já percebe muitos professores, muito abertos, querendo aprender [...] quando os professores sabem que existem exemplos, que é possível, isso facilita muito. É a convivência com eles, é a troca de experiências entre professores, é o relato dessas experiências que vai acalmando e as pessoas vão vendo: Ah! Então dá! Vê que é possível (GESTORA _UFC_02, 2018).

A dimensão atitudinal é o maior desafio a ser superado para que haja verdadeira inclusão na universidade pública (GESTORA_UFC_02, 2018). Com esta percepção, muitos docentes na universidade já assumiram posturas inclusivas multiculturais (ARAGÓN; DOVIDIO; GRAHAM, 2017; MEKAWI, BRESIN, HUNTER, 2017) e buscaram compreender as necessidades dos alunos com deficiência. Assumiram papéis de diagnosticador de necessidades e de aprendiz (GIL, 2009), sentaram-se ao lado delas e perguntaram o que podiam fazer para tornar a aula mais acessível (DIÁRIO DE CAMPO, 18/03/2019).

Em todos os eventos, notamos diminuta participação docente. Em alguns casos, como no evento “Mulheres na Universidade – construindo uma nova perspectiva de gênero” contamos com a presença de apenas dois professores (DIÁRIO DE CAMPO, 11/09/2018), embora o público prioritário fosse o corpo docente.

Nesse contexto, cabe enfatizar, que relatos informais deixaram claro que a adesão do corpo docente aos eventos sobre acessibilidade, por exemplo, é sempre baixa, ocasionando inclusive cancelamento de curso/treinamento, cujo público alvo eram os professores, por falta inscritos (DIÁRIO DE CAMPO, 06/06/2018). Informação essa confirmada pela Gestora_UFC_03 ao falar sobre a oferta e a demanda de capacitação para a diversidade via PROGEP: "hoje o que a gente tem mais é LIBRAS, apesar da gente não ter uma demanda alta. Às vezes nós deixamos de ofertar porque não temos demanda" e corroborado pela Gestora _UFC_02 (2018): "A gente ofereceu agora recentemente um curso pela DIFOP um curso de 40 horas sobre acessibilidade, inclusão, recursos de tecnologias assistivas, uma coisa mais geral. Não se formou turma. Só quatro pessoas e só servidor técnico. Nenhum professor."

Ainda sobre os eventos, especificamente naqueles sobre deficiência e acessibilidade, encontramos a programação disponível em Braile para consulta local (só havia uma via) e presenciamos a tradução simultânea em LIBRAS e audiodescrição (08/06/2018; 18/03/2019).

Diante dos dados obtidos, agrupamos as práticas de diversidade identificadas na UFC em quatro categorias semânticas, a partir do que há de comum entre as práticas (BARDIN, 2011).

- Práticas acadêmicas de formação: voltadas à capacitação, oferta de cursos atualização, treinamentos, prática educacionais inclusivas, pesquisa e eventos alusivos a temas relacionados a diversidade
- Práticas de acessibilidade e inclusão: voltadas às PCD nos eixos atitudinal, arquitetônico, tecnológico, pedagógico e linguístico.
- Práticas de gestão: incluem práticas relacionadas diretamente com a estrutura e com os processos de trabalho da instituição.
- Práticas de relações humanas: visam a humanização do espaço acadêmico e a equidade em vários sentidos. Favorecem a pluralidade do ambiente universitário.

Quadro 32 – Práticas (políticas) de diversidade da UFC

(continua)

Categorias	Documentos	*Site*	Gestores	Conversas informais	Observações
Práticas acadêmicas de formação	Aprova a criação do Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural Criação do Curso de Licenciatura em Letras – Libras Criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena KUABA Oferta de cinco cursos voltados à formação continuada do público interno e externo da UFC para a acessibilidade. Realização dos eventos V Semana de Inclusão e Acessibilidade e II Acessibilidade em Ação	Seminário de Integração de Tecnologias Assistivas VII Semana de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará e I Encontro de Pedagogia Bilíngue Libras/ Português Minicurso de edição de vídeos para alunos surdos. I Seminário de Tecnologia assistivas da UFC. Inscrições para o curso de LIBRAS para servidores. Inscrições para grupo de estudos sobre transtorno de espectro autista. Semana de Diretos Humanos. I Mostra UFC de Experiências em Direitos Humanos no Estado do Ceará. Palestras, oficinas e acessibilidade nos encontros universitários. IV Acessibilidade em Ação. Seminário Mulheres na Universidade: Construindo uma Nova Perspectiva de Gênero. Circuito UFC-Arte nas Escolas realiza edição acessibilidade em escola pública	Oferta de curso de LIBRAS para servidores Oferta de cursos sobre temas gerais de acessibilidade e inclusão Criação do Curso de Licenciatura em Letras – Libras VII Semana de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará e I Encontro de Pedagogia Bilíngue Libras/Português	Cursos de formação para a diversidade.	Eventos sobre deficiência, racismo, gênero, inclusão e acessibilidade.
Práticas de acessibilidade e inclusão	Auxílio emergencial Auxílio creche Bolsa acadêmica Assistência alimentar Residência universitária Auxílio moradia Assistência ao estudante estrangeiro	Concessão de benefícios a estudantes com vulnerabilidade socioeconômica. Seleção para auxílio moradia. Seção de atendimento a pessoas com deficiência na Biblioteca de Ciência Humanas. Baile de máscaras do carnaval dos aposentados da UFC	Adequação Arquitetônica (instalação de elevadores), banheiros acessíveis em toda a universidade Produção e edição de materiais acessíveis	Lotação adequada às necessidades de servidores com deficiência	Adequação arquitetônica e estrutural (banheiros acessíveis) Programação de eventos em BRAILE. Audiodescrição em eventos

Quadro 32 – Práticas (políticas) de diversidade da UFC

(continuação)

Categorias	Documentos	*Site*	Gestores	Conversas informais	Observações
	Construção da assistência estudantil para os estudantes da pós-graduação Reserva de vagas de cotas sociais na graduação Modernização e aprimoramento das tecnologias assistivas digitais de informação e comunicação Inserção de janela em Libras nos programas da UFCTV Ações de inclusão por meio dos cuidados à saúde, esporte, dança, cultura e arte. Estruturação gradativa do estúdio para produção de materiais acessíveis.		Tradução e interpretação em LIBRAS. Laboratórios acessíveis Criação da Secretaria de Acessibilidade Programa de Apoio ao Intercambista		Tradução e interpretação em LIBRAS em eventos.
Práticas de Gestão	Criação da Secretaria de Acessibilidade Instalação da comissão de Direitos Humanos Ampliação das políticas de acessibilidade e inclusão adotadas pela UFC Atualização do cadastro/ Censo de 2017 dos servidores e alunos com deficiência.	Reunião na Reitoria com a consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Resultado final da análise de documentação comprobatória de cotas das convocações de suplentes. Visita do Reitor e de uma equipe do curso de Design ao Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce (NUTEP) Posse da nova Comissão de Direitos Humanos. .		Processo para identificação de necessidades de acessibilidade nas unidades acadêmicas	
Práticas de relações humanas	Acompanhamento psicopedagógico e psicológico	Nota de repúdio contra racismo e xenofobia Nota sobre o papel da mulher Campanha em prol do Abrigo de idosos Casa de Nazaré. Nota sobre Dia da Consciência Negra	Sensibilização Acompanhamento do estudante com deficiência.	Nota de Repúdio do Reitor sobre o racismo e xenofobia	Integração Reivindicações Solidariedade

Quadro 32 – Práticas (políticas) de diversidade da UFC

(conclusão)

Categorias	Documentos	*Site*	Gestores	Conversas informais	Observações
	Promoção de ambiente estimulante, inclusivo, seguro e saudável				
	Regularização da utilização do nome social	Nota de solidariedade às vítimas de agressões morais e discriminatórias nos campi da Instituição, bem como em defesa da democracia, da pluralidade e do respeito às diferenças. Encontros bimestrais com alunos com deficiência e seus professores na Secretaria de Acessibilidade			

Fonte: elaborado pela autora

7.2.4.3 Os praticantes de diversidade

Após entendermos as políticas de diversidade da UFC, identificamos os protagonistas de tais ações, além dos entrevistados. Orientando-nos por Tatli (2011), definimos esses atores a partir de seus envolvimentos nas práticas, sejam no planejamento, na organização ou na execução.

No contexto da UFC, embora os setores internos ainda sejam fortes protagonistas, os praticantes individuais (sujeitos) aparecem com mais frequência, tanto nomeados, como por seus cargos. No caso dos sujeitos identificados por seus nomes, optamos em manter suas identificações já que se trata de informações ordinárias disponíveis à sociedade. Há, naturalmente, prevalência de praticantes internos individuais, conforme destacados no Quadro 33.

Após isso, realizamos agrupamentos semânticos (BARDIN, 2011), identificamos quatro categorias de praticantes no âmbito das políticas oficiais da UFC: Internos individuais (sujeitos da comunidade acadêmica da UFC), Internos organizacionais (setores da UFC), Externos individuais (sujeitos da sociedade em geral e de organizações específicas), Externos organizacionais (organizações públicas, privadas, mistas ou sem fins lucrativos).

Quadro 33 – Praticantes oficiais de diversidade da UFC

(continua)

Categorias	Documentos	*Site*	Gestores	Conversas informais	Observações
Internos Individuais	Reitor Docentes Discentes Servidores Técnico Administrativos	Reitor da UFC Coordenador do projeto tecnologia assistivas, Técnico da Secretaria de Acessibilidade Docentes; Todos da comunidade acadêmica; Docentes da UFC que coordenam projetos sobre violência contra a mulher; Servidores que tenham feito os módulos I ou II do Curso Básico de Libras. Presidente e membros da Comissão de Direitos Humanos da UFC Consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) Intérpretes de Libras. Estudantes com deficiência Coordenadores de curso.	Ouvidor Diretores de unidades acadêmicas Tradutores de LIBRAS Docentes Discentes	Servidores Técnico administrativos	Profa. Wanda Magalhaes- Servidores da Secretaria de acessibilidade Alunos bolsistas da Secretaria de Acessibilidade Prof. Eduardo Vinícius Mota e Silva (IEFES/UFC) Prof. Henrique Cunha Júnior (FACED/UFC) Docentes da FEAAC Discentes da FEAAC Discentes de programas de pós-graduação de outras IES Discentes do curso de Educação Física Representante de movimentos feministas Professores da FACED Professores de vários cursos da UFC Alunos sem deficiência de vários cursos da UFC Alunos com deficiência Tradutores de LIBRAS
Internos Organizacionais	Secretaria de Acessibilidade Pró-Reitoria de Extensão (PREX) Pro - Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE Centro de Humanidades Restaurante Universitário Reitoria	PROGEP Divisão de Apoio Psicossocial da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) Reitoria, Secretaria de acessibilidade Biblioteca universitária do CH Comissão de Direitos Humanos Divisão de Programas e Projetos Culturais da PROGEP com a Secretaria de Cultura Artística (SECULT-ARTE)	Ouvidoria Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) Biblioteca universitária Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASa)	Secretaria de Acessibilidade Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas Pró-Reitoria de Administração	EIDEA CASa PPAC/FEAAC Biblioteca Universitária Secretaria de Acessibilidade

Quadro 33 – Praticantes oficiais de diversidade da UFC

(conclusão)

Categorias	Documentos	*Site*	Gestores	Conversas informais	Observações
			Pró-Reitoria de Assuntos Internacionais (PROINTER)		
Internos Organizacionais		Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASa) Grupo Verso de Boca Coletivo danças urbanas Pró-Reitoria de Graduação Coordenação do Sisu Coordenadoria de Concursos (CCV)	Divisão de Apoio Psicossocial da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas; Diretoria da FEAAC Coordenações de cursos de graduação. Curso Letras/Libras Universidade internacionais		
Externos individuais		Gestores de escolas bilíngues; Especialistas; Público em geral como ouvinte ou apresentação e trabalho; Estudantes de graduação de qualquer instituição de ensino superior Profissionais da área de educação; Coordenador especial de Direitos Humanos do Governo do Ceará; Secretária executiva dos Direitos Humanos e Desenvolvimento Social de Fortaleza; Vereadora de Fortaleza; Professor da UNISSINOS;			Professores de outras IES Professores de Escolas Estaduais Servidores do Governo do Estado Profa. Cristiane Souza da Silva (IFCE) Profa. Arliene Stephanie Menezes Profa. Ketrin Nissel (Universidade de Ciências Aplicadas de Bremen - Hochschule Bremen na Alemanha) Cícera Barbosa Jailson Pereira
Externos Organizacionais		Coordenadoria de Políticas Públicas dos Direitos Humanos do Ceará; Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos. Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa; Movimento de Mulheres Olga Benário e apoio do Núcleo de Acolhimento Humanizado às Mulheres em Situação de Violência da UECE			

Fonte: elaborado pela autora

Os praticantes de diversidade da UFC se repetem nas diferentes fontes, com maior destaque para os praticantes internos individuais que aparecem como sujeitos ativos das práticas de diversidade. Os praticantes externos também vigoram de forma expressiva principalmente nas notícias do *site*.

No que diz respeito às prática cotidianas, essa pluralidade de praticantes se expande e inclui representante do MST, ONG´s, produtores teatrais, docentes e discentes indígenas, ativistas de movimento LGBTQ+, Coordenador do Observatório Nacional de Política LGBTQ+, pacientes com transtornos psicopatológicos, representantes de movimentos sociais de mulheres, negros, quilombolas e índios, entre outros. Dentre os praticantes internos, identificamos inúmeros núcleos de estudos, projetos e programas relacionados às mais variadas tipologias da diversidade, tais como: pessoas com esquizofrenia, trabalhadores rurais, pessoas com hanseníase, pessoas com múltiplas deficiências, além de grupos de minoria social que pouco ou não apareceram contemplados pelas práticas oficiais de diversidade, a saber: mulheres, pessoas trans, pessoas negras, crianças, jovens e outros.

Esses dados expressam as muitas possibilidades de manifestação da diversidade e os infinitos enfoques que podem ser dados a elas no âmbito da pesquisa e da extensão, configurando-se como objeto inesgotável por ser concebido nas diferenças humanas que se alteram no tempo e no espaço.

7.2.4.4 Os múltiplos discursos sobre diversidade na UFC

As práticas de diversidade da UFC nos revelaram muitos discursos latentes, para além do que é pronunciado (TATLI, 2011), e que revelam como a UFC encara a diversidade e como lida com ela. A seguir, elencamos os tipos de discursos localizados no *corpus* analisado.

- Inclusivo: evidente, principalmente, nos meios assistenciais da universidade em favor de estudantes em condições vulneráveis.
- Unidimensional da diversidade: evidenciado no forte enforque às práticas de inclusão e acessibilidade das PCD. Percebido também nos eventos sobre diversidade que, ao tratarem de uma determinada categoria, desconsideram outras.
- Consciente: evidenciado pincipalmente nas falas e atitudes dos alunos com deficiência.

- De fortalecimento: há um fortalecimento simbólico de uma categoria de diversidade que nos parece ter se articulado e reivindicado seu espaço na UFC. A atenção às deficiências se confunde com a própria diversidade humana, como se a diversidade humana estivesse resumida na deficiência. Ao mesmo tempo que fortalece uma categoria, causa confusão, pode gerar limitação no entendimento do que é ser diverso.
- De apagamento: grupos são poucos ou não lembrados nos discursos das práticas oficiais. Não identificamos, por exemplo, práticas voltadas às mulheres ou pessoas trans.

7.2.4.5 As práticas de diversidade da UFC

Reunimos as informações analisadas em cinco categorias semânticas das práticas de diversidade identificadas na UFC que, segundo Bardin (2011), são categorias temáticas por significação. Agrupamos por classificação analógica e progressiva, observando o que há de comum entre elas (BARDIN, 2011), e chegamos às seguintes categorias:

Quadro 34 – Práticas de diversidade da UFC

(continua)

Categorias de diversidade	Subcategorias de diversidade	Práticas (Políticas)	Praticantes	Discursos
Deficiência	Deficiência visual Deficiência física Deficiência auditiva Deficiência mental/cognitiva Autismo Múltiplas deficiências Pessoas com problemas de aprendizado	Práticas acadêmicas de formação Práticas de acessibilidade e inclusão Práticas de Gestão Práticas de relações humanas	Internos individuais Internos organizacionais Externos individuais Externos organizacionais	Inclusivo Unidimensional da diversidade Consciente De fortalecimento De apagamento
Social	Pessoas de baixa renda Pessoas em condição de vulnerabilidade. Pessoas em situação de abrigo			
Geográfica	Intercambistas			
Étnica/Racial	Indígenas Pessoas negras			
Idade	Idosos			
Gênero	Mulheres Pessoas trans			

Quadro 34 – Práticas de diversidade da UFC

(conclusão)

Posição hierárquica	Nível estratégico, Nível operacional			
Cargo	Por exercício			
Transtornos	Depressivos Esquizofrênicos Dependentes de álcool e drogas.			
	Pessoas negras			
	Intercambistas			
Sexual	Heterossexual, homossexual (Gays e lésbicas).			
Orientação política	Esquerda e Direita			
Conhecimento	Muito conhecimento.			
	Conhecimento Científico			
Estilo de comportamento	Desvio de comportamento			
Experiência profissional	Muita experiência			
Status	Profissional organizacional			
	Por privilégio			
Formação familiar	Mãe			
Tempo na organização	Aposentado			
Religiosa				

Fonte: elaborado pela autora

As práticas de diversidade da UFC têm forte centralidade na deficiência. Não fez parte do nosso escopo investigar os motivos que levaram ao fortalecimento de uma categoria e o apagamento de outras, algumas das quais sequer aparecem nos documentos oficiais.

A forte alusão da UFC à inclusão social é uma forma de reconhecer as desigualdades sociais e se posicionar como aparelho de intervenção (PIANA, 2009). Neste sentido, busca superar os efeitos da discriminação e fomentar a igualdade por fornecer chance aos socialmente desfavorecidos (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004; CAREGNATO; OLIVEN, 2017).

.

8 MOMENTOS DAS PRÁTICAS DE PESQUISA E DE EXTENSÃO COM ÊNFASE NA DIVERSIDADE: INTERCESSÃO ENTRE CONTEXTO E EVENTOS

Muito do que registraremos nesta seção encontra-se documentado em textos institucionais que registram e oficializam ações de extensão e projetos de pesquisa no interior da UNILAB e da UFC. Mas, uma parte essencial dessas práticas não se encontra em nenhum texto específico: são discursos subjacentes, sentidos e representações reflexivas dos sujeitos idealizadores e coordenadores de tais práticas. Para além do que está documentado, nos interessa entender como esses sujeitos articulam os momentos de suas práticas de pesquisa e extensão e as posicionam no interior da estrutura e da conjuntura. Por outro lado, não nos interessa estabelecer um sentido correto ou verdadeiro como se cada posicionamento pudesse ser julgado em termos de certo ou errado, mas, antes, nos importa retratar as interpretações dos docentes em torno desse sentido, cientes, também, de que essa representação repousa na compreensão dos pesquisadores.

Nas dimensões pesquisa e extensão, identificamos os momentos das práticas docentes, utilizando o modelo de práticas sociais de Chouliaraki e Fairclough (1999) e analisamos discursos latentes acerca desses momentos por meio de regularidades discursivas percebidas nas construções textuais dos entrevistados (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE (2017).

Atemo-nos a pronomes, verbos, adjetivos, advérbios, substantivos, locuções, contrações, interdiscursividade e figuras de linguagem empregados nos textos acerca das descrições das práticas e dos seus posicionamentos interseccionais entre contexto e eventos. Esses léxicos precisaram ser entendidos no contexto de cada entrevistado, já que nem sempre seus textos seguiram a norma culta da linguagem.

Em termos gerais, os léxicos analisados contituem elementos das categorias analíticas do discurso em ADC, conforme Resende e Ramalho (2019) e representam os três modos de significado do discurso – acional, representacional e identificacional.

Outro elemento que consideramos, foi o posicionamento dos textos nas práticas discursivas dos docentes. Práticas discursivas essas, que, segundo Magalhães, Martins e Resende (2017), reproduzem aspectos institucionalizados da sociedade.

Considerando estas perspectivas, apresentamos as práticas dos docentes por instituição, haja vista estas serem pontos de conexão entre o contexto (conjuntura social nacional e local e estrutura institucional das práticas de diversidade da universidade) e os

eventos oriundos de cada prática. Sendo assim é necessário posicionarmos as práticas no interior das estruturas e compreendermos seus diálogos com a conjuntura.

Vale lembrar que essas designações são meramente didáticas e que, na prática, o contexto é abstrato. As práticas docentes, nas dimensões pesquisa e extensão, transformam essa abstração em eventos concretos (VIEIRA; RESENDE, 2016). Cabe-nos ressaltar, também, que as práticas foram situadas em recortes contextuais na perspectiva de cada docente. Isso significa dizer que cada um escolheu elementos do contexto que melhor se relacionavam às suas práticas de trabalho, sem inferência da pesquisadora.

Sobre os sujeitos entrevistados, agentes ativos dessas práticas, nosso olhar construcionista não nos permitiu designar "Docentes" como uma categoria fechada, finita ou homogênea, como se todos que ela representa fossem iguais. Ao interagirmos com esses sujeitos, ficou muito evidente que uma categoria funcional no interior das universidades não é suficiente para retratá-los. Estamos falando de indivíduos com trajetórias de vida e com cargas culturais diversas que antecedem o seu fazer docente, mas que se mantêm imbricadas a ele. O docente é o mediador ativo entre contextos e eventos.

Sendo assim, apresentaremos o perfil de cada docente, como parte importante no entendimento da construção individual de sentidos e do processo de identificação com a diversidade. Adicionalmente, nesta seção, descrevermos os momentos das práticas docentes nas dimensões pesquisa, extensão e ensino e seus posicionamentos como pontos de intersecção entre contextos e eventos.

8.1 AS PRÁTICAS DE PESQUISA DE EXTENSÃO COM ÊNFASE NA DIVERSIDADE DOS DOCENTES DA UNILAB

8.1.1 Os docentes da UNILAB

A maioria das entrevistas com os docentes da UNILAB ocorreu fora da sede da Universidade. Apenas uma ocorreu *in loco*. Por sugestões dos entrevistados, as demais se sucederam em locais públicos em Fortaleza. Ao final, as cinco entrevistas somaram 285 minutos de áudio, que, após transcritas conforme relatado no subtópico 6.6.2, foram submetidas à ADC. Antevemos os perfis dos participantes, suprimindo seus nomes e expondo suas principais características apreendidas.

Quadro 35 – Caracterização dos docentes da UNILAB

Código	Gênero	Área/ Curso	Classe	Tempo na IES	Formação	Estado de origem	Eixo de trabalho	Diversidade enfocada
Unilab_01	M	Humanidades (Antropologia)	Adjunto	02 anos	História	RS	Pesquisa	Raça/ Etnia Cultura
Unilab_02	F	Humanidades (Antropologia)	Adjunta	06 anos	Ciências Sociais Antropologia Antropologia	RS	Extensão e pesquisa	Raça/ Etnia/ Cultura Gênero
Unilab_03	M	Administração Pública	Adjunto	05 anos	História Pedagogia Sociologia Planejamento e políticas públicas Educação	CE	Pesquisa	Raça/ Etnia Cultura
Unilab_04	F	Humanidades (Letras)	Adjunta	03 anos	Letras Literatura portuguesa e literatura africana Estudos comparados de literaturas em Língua Portuguesa	SP	Pesquisa	Raça/ Etnia Cultura Gênero
Unilab_05	M	Humanidades	Adjunto	05 anos	Filosofia Direito Letras, Educação.	CE	Extensão e Pesquisa	Gênero Religiosa Social

Fonte: elaborado pela autora

Além das características acima, três docentes se auto definiram como negros e envolvidos com a causa negra no Brasil, sendo esse seu direcionamento de estudo desde a graduação. Esse dado é importante, pois esses perfis autodeclarados negros funcionam como discursos contra-ideológicos sobre a prevalência de um contingente branco que ocupa as universidades, conforme denunciado por Carvalho (2007).

Nessa realidade, esses docentes podem experimentar a superação do isolamento acadêmico declarado por Bavishi, Madera e Hebl (2010) e da subalternidade intelectual (LIMA, 2001), pois deixam de ser objeto de estudo (sujeitos negros) e passam ser agentes reflexivos produtores de conhecimento.

No grupo de entrevistados, os docentes que se declararam negros, representaram mais da metade dos entrevistados, porém não há como precisarmos se essa proporção se replica em toda a Universidade, haja vista não termos identificado na UNILAB um cadastro docente que se valha do recorte étnico-racial. Ademais, uma docente se definiu como feminista.

Os docentes oriundos de outros estados, migraram para o Ceará especificamente para lecionar na UNILAB e assumem que prestaram concurso nessa Universidade em função da sua proposta de atuação voltada às questões étnico raciais. O Docente_UNILAB_03 se definiu como cearense e ressaltou isso com aparente orgulho em sua fala, citando seu município de origem (NOTA DE CAMPO, 28/05/2019). Já o Docente_UNILAB_01, embora tenha nascido em Mato Grosso, se define como gaúcho, pois se sente pertencente Estado do Rio Grande do Sul, já que se mudou para lá ainda criança. Todos residem em Fortaleza e já tinham experiência profissional docente no ensino superior antes de ingressarem na UNILAB.

A maioria dos docentes está no mesmo Instituto e no mesmo curso (Humanidades), porém em colegiados diferentes. Ocorre que, na formação em Humanidades, há um trânsito interdisciplinar onde o primeiro ciclo de formação é de dois anos e universal para todos os alunos e, somente no segundo ciclo, o discente opta por qual área seguir: antropologia, letras ou sociologia. Assim, não somente os alunos têm uma formação holística, mas os docentes do bacharelado interdisciplinar e do mestrado interdisciplinar em Humanidades também podem transitar por diversas áreas de conhecimento.

As práticas de extensão e de pesquisa desenvolvidas pelos entrevistados estão alinhadas à essência da UNILAB tanto quando nos referimos à prevalência da categoria étnico-racial, quanto à interiorização. A maioria ocorre na região do Maciço de Baturité. O Docente_UNILAB_03, além das questões afro-brasileiras, dedica-se também ao estudo sobre comunidades indígenas do Maciço de Baturité.

8.1.2 Momentos das práticas docente nas dimensões pesquisa e extensão

Os cinco docentes entrevistados coordenam oito projetos/ações de extensão, conforme descritos no Quadro 36, a partir da própria narrativa dos entrevistados. O Docente_UNILAB_05, além de coordenar um projeto de pesquisa, participa como colaborador de uma ação de extensão voltada ao tema diversidade. Esses projetos/ações representam um recorte das 28 práticas de pesquisa/extensão identificadas no interior da UNILAB (APÊNDICE I).

Quadro 36 – Práticas de pesquisa e de extensão sobre diversidade coordenadas pelos docentes entrevistados na UNILAB

(continua)

Docente	Eixo	Título do projeto/ação	Descrição
		Da abolição à nova diáspora: história, memória e experiências	Projeto dividido em duas etapas a serem realizadas em dois anos. Está no final da primeira fase que consiste em de resgate de memória afetiva por meio de história oral.
Docente_ UNILAB_ 01	Pesquisa	das populações negras brasileiras e africanas em Acarape e Redenção	Identifica os descendentes de escravos das regiões consideradas as primeiras a abolir a escravidão no Brasil. Não é só uma inversão ao passado, mas entender a contemporaneidade desses descendentes e ao mesmo tempo entender como institucionalmente a cidade tratou a questão da abolição. Avança para além da memória oficial referente ao feito abolicionista e busca entender a dinâmica de vida e as identidades dos descendentes nessa realidade. A segunda etapa busca compreender quem são os africanos e suas diásporas para a Região do Maciço, suas relações e identidades. A primeira etapa está em processo de finalização.
Docente_ UNILAB_ 02	Extensão	Mulheres Negras Resistem: processo formativo teórico-político para mulheres negras.	Oferta de cursos para mulheres empreendedoras que se autodeclaram negras que possuam ensino médio. Fomenta o protagonismo e o empoderamento feminino. Ocorre uma edição por ano. Encontros quinzenais aos sábados.
Docente_ UNILAB_ 03	Pesquisa	Expressões culturais Afro-Brasileiras no Maciço de Baturité-CE	Tem por objetivo historiografar os 13 de Baturité, colhendo as expressões culturais afro-brasileiras e indígenas e cultura popular.
	Pesquisa	Biografia de uma professora quilombola: memória, etinicidade e educação	Biografia da professora Maria José Alves, descendente quilombola na comunidade do Alto Alegre. Examina as práticas pedagógicas dela e perceber as expressões dela e da comunidade em geral e, particularmente, da vida e como ela aprendeu a ler e a escrever, por ser uma professora leiga.
	Pesquisa	Índios Kanindé de Aratuba-Ceará: cultura, memória e educação	Identificar como comunidades conseguem manter vivas a sua cultura original, preservar a natureza e como mantêm sustentavelmente as suas práticas culturais, desde a alimentação até sua produção de subsistência, como a caça, como cortar, que tipo de madeira podem cortar e época para fazer isso. Como tudo isso ocorre naturalmente.
Docente_ UNILAB_ 04	Pesquisa	Escritas do Corpo Feminino nas Literaturas em Língua Portuguesa	Originário do projeto de pós-doutorado. Participação de alunos de vários cursos (administração, antropologia). Estudo de textos produzidos por mulheres pensando o corpo da mulher nos espaços de poder. O corpo biográfico e epistemológico da mulher que escreve, tanto no texto ensaístico como no texto literário.
	Extensão	Ciclo de Estudos e Debates: sobre o corpo feminino	Derivado do projeto de pesquisa "Escritas do Corpo Feminino nas Literaturas em Língua Portuguesa". Atua em escolas em Redenção por meio de leitura e discussão de textos acessíveis a determinada faixa etária escolar. Funciona como um clube de leitura direcionado.
Docente_ UNILAB_ 05	Pesquisa	Reflexões interdisciplinares acerca das corporeidades masculinas em um terreiro de umbanda, na cidade de Baturité-CE	Objetiva compreender como se dá a dinâmica de construção das corporeidades masculinas especificamente com relação aos transes nos rituais da umbanda e como se dão as representações dos médiuns que têm guias espirituais femininos, não só nos rituais, mas no dia a dia. Estudo que envolve antropologia, algumas abordagens sociológicas e relações de gênero.
	Extensão	Conexões África-Brasil e diálogos do sul -	Organização de eventos em torno das migrações internacionais, em torno das diásporas não só de estudantes,

Quadro 36 – Práticas de pesquisa e de extensão sobre diversidade coordenadas pelos docentes entrevistados na UNILAB

(conclusão)

Docente	Eixo	Título do projeto/ação	Descrição
		seminário de sociologia africana	mas das diásporas africanas de modo geral e organiza o Encontro de migrações em parceria com outras instituições e com alguns grupos religiosos que estão à frente da acolhida de imigrantes na Europa e na América Latina.

Fonte: elaborado pela autora

Nas descrições, identificamos os momentos dessas práticas, considerando os momentos das práticas sociais de Chouliaraki e Fairclough (1999): atividade material, atores e relações sociais, atividade mental e discursos. Incluímos a categoria eventos, não como momento, mas como resultados das práticas.

Cada momento da prática articulou momentos internos, conforme preveem Resende e Ramalho (2019). O momento “prática material" articulou espaços onde as atividades de pesquisa e reuniões ocorrem e onde há ou se espera que haja: materiais de consumo que materializam textos, materiais de pesquisa, equipamentos eletrônicos e recursos financeiros necessários para o fomento das atividades de cada prática.

O momento “prática material" articulou espaços onde as atividades de pesquisa e reuniões ocorrem, materiais de consumo que materializam textos, materiais de pesquisa, equipamentos, eletrônicos ou não, e recursos financeiros necessários para o fomento das atividades de cada prática.

O momento Atores e Relações Sociais envolveu atores que estão nos projetos e ações e as relações entre eles, bem como a relações com pessoas externas, mas necessárias à concretização da prática, como, por exemplo, entrevistados.

Em Atividade mental, observamos articulações mentais abstratas reveladas por meio do discurso do docente. Por fim, no momento Discursos consideramos a produção, a distribuição e o consumo dos textos relativos às práticas (FAIRCLOUGH, 2016).

Em Eventos listamos os resultados ou produtos das práticas. São materializações das apreensões do contexto por meio das práticas. Existem eventos já finalizados e aqueles ainda em andamento. Aglutinamos, no Quadro 37, os momentos encontrados nas oito práticas coordenadas pelos docentes. Desconsideramos a prática de extensão “Conexões África-Brasil e diálogos do sul - seminário de sociologia africana” na qual o Docente_UNILAB_05 participa como colaborador e, portanto, não soube nos descrever seus momentos com nível de detalhamento suficiente para que se prestasse à análise.

Quadro 37 – Momentos das práticas dos docentes da UNILAB nas dimensões pesquisa e extensão

Momentos das práticas	Momentos internos
Atividade material	Espaços internos da universidade: utilizados principalmente para realização de reuniões (salas de aula e salas de reuniões). Espaços externos à universidade: utilizados para consecução das práticas (museus, secretaria de cultura, Residências de entrevistados, terreiro de umbanda em Redenção, Porto das Artes Iracema Centro Urbano de Cultura e Arte - CUCA do Modubim, Escola Brunilo Jacó em Redenção, Escola Maria do Carmo Bezerra em Acarape, ONG Fábrica de Imagens, UFC). Materiais de consumo: papel, tinta para impressora, material de escritório, *notebook* Materiais de pesquisa: documentos. Equipamentos: impressoras, ônibus, carro Recursos financeiros: para realização das práticas e concretização dos eventos (bolsas, financiamento da Fundação Ford, do próprio docente)
Atores e Relações Sociais	Atores internos das práticas: sujeitos da universidade veiculados ao planejamento e execução das práticas (Professores e alunos bolsistas e voluntários de graduação e pós-graduação da UNILAB, professores de outras universidades, como UFC e UECE; professoras negras, professora da Bahia, alunos brasileiros, alunos estrangeiros) Atores Externos às práticas: necessários à consecução da prática ou atendidos por ela (professores de outras universidades (descendentes de escravos, atores do poder público, comunidade do maciço de Baturité, membros de comunidades quilombolas, professoras da Escola Brunilo Jacó). Atores mistos: são sujeitos da universidade e participam como membros da prática, mas são investigados na prática (alunos bolsistas e membros do terreiro de umbanda). Relações internas: relações entre os pesquisadores na concretização da prática (tranquilidade, descontração, assertividade, articulação e envolvimento, autonomia, compartilhamento,) Relações externas: relações entre atores internos e externos das práticas (tensão crítica, desconstrução lenta, empatia, compreensão, entendimento, veracidade, amizade, acolhimento) Relações mistas: conflito, perda da naturalidade, respeito.
Atividade mental	Interna: dos docentes entrevistados e dos demais atores internos das práticas (reflexão, prazer, internalização, inclusão, percepção, resistência, constatação, confusão, entrega, parceria, autoafirmação, identificação). Externa: dos atores externos às práticas (universalismo, negação, resistência às origens, lembranças.
Discursos	Produção: por idealização do docente, no interior das práticas Distribuição: divulgação pessoal dos docentes, editais, redes sociais Instagram e Facebook, convite pessoal, produções científicas, boca a boca, em grupo de pesquisa da UNILAB, Consumo: estudantes direcionados, público em geral, mulheres que se autodeclaram negras
Eventos	Concretizados: projetos de pesquisa, projetos de extensão, projetos de mestrado, participações em congressos, publicações de resumos e artigos completos em anais eventos, apresentação de trabalhos em semanas universitárias, em Semana de Antropologia, artigos publicados em periódicos, publicação de três livros com artigos sobre as expressões culturais presentes e que ainda resistem em cada município do Maciço de Baturité, cursos, eventos. Em andamento: pesquisas, dados de entrevistas e de documentos em análise, um artigo em andamento, relatório, rodas de leitura e debate de textos.

Fonte: elaborado pela autora

É importante ressaltar que a construção desses momentos é fruto da narrativa dos entrevistados, pois segundo Chouliaraki e Fairclough (1999) esses momentos se articulam entre si e se manifestam no discurso. Nesse sentido, os discursos revelaram momentos da prática e os momentos internos sob a ótica dos docentes coordenadores e discursos implícitos em seus textos.

À guisa de exemplo, no texto do Docente_UNILAB_01, a seguir, encontramos um discurso de protagonismo aos estudantes que participam do projeto de pesquisa. O docente se vale, em vários momentos, do pronome pessoal "nós" e, consequentemente, emprega verbos na terceira pessoa do plural como forma de representar os atores sociais e oferecer protagonismo aos estudantes que participam da prática de pesquisa coordenada por ele.

> Nós fomos fazer uma entrevista com uma senhora de 90 anos e aí em algum momento nós perguntamos pra ela assim: "a senhora é descendente de escravo?" e ela disse assim: "Eu não, meu senhor. Eu não sou descendente de escravo, quem é, é aquele ali" e ala apontou para *o aluno africano*. Não foi maldade. Não foi maldade. Foi construção. A elaboração, né? Ela viu o africano e ela associou à escravidão e aí ela riu, mas ao mesmo tempo se vê a vergonha de se dizer do seu passado associado à escravidão. [...] Nós rimos. Uma velhinha, né? Nós rimos, né? A gente dá um desconto**.** Mas depois, isso está sendo debatido no projeto (DOCENTE_UNILAB_01).

Ao pronunciar "nós rimos, né? A gente dá um desconto", o docente indica ar de descontração coletivo. O riso, porém, enquanto instrumento de exceção e de empatia é apresentado na perspectiva do docente. O riso poderá ter outro significado para o estudante africano identificado como escravo em função da cor da pele. Prova disso, o debate ter se estendido ao grupo de pesquisa posteriormente, levando-nos a crer que se construiu um momento de reflexão a partir dessa situação. É nessa perspectiva que os momentos são definidos e são posicionados no interior do contexto.

A UNILAB parece ser instrumento provocativo que desloca a comunidade local a retomar parte de sua história ao colocá-la em contato com sujeitos que podem resgatar memórias do passado da região. Provoca um retorno a si mesma e dá significação ao título de primeira região do país a abolir a escravidão.

8.1.3 As práticas de pesquisa e extensão voltadas à diversidade como intercessões entre contexto e eventos na UNILAB

As práticas docentes, enquanto práticas sociais, funcionam como importante ponto de intercessão entre a abstração do contexto e eventos concretos resultantes delas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Os eventos são, por assim dizer, o produto, a materialização, a concretização da abstração do contexto apreendida pelos docentes através de suas práticas de pesquisa e extensão.

A partir dessa perspectiva, buscamos entender o papel das práticas analisadas posicionando-as como intercessão entre o contexto e os eventos (CHOULIARAKI;

FAIRCLOUGH, 1999) como um *continuum* de abstração/concretude, porém, cientes de que não é simples a relação entre o que é estruturalmente possível e o que acontece de fato (RESENDE; RAMALHO, 2019), pois repousa na subjetividade, na abstração e na interpretação do pesquisador.

Essa intercessão é também parcial, tendo em vista que, assim como a descrição dos momentos, a definimos com base unicamente na visão dos docentes coordenadores das práticas e não consideramos as perspectivas dos demais atores sociais envolvidos nas práticas. Por outro lado, a familiaridade desses docentes com o contexto foi fundamental para que seus discursos tivessem sentido (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017).

Nessa proximidade com o contexto socioeconômico, o Docente_UNILAB_01 revela resistências aos estudantes africanos presentes na cidade de Redenção

> Existem projetos comuns com o município, de educação com alguns cursos, institutos, existem essas relações, relações econômicas, mas a nível de cotidiano, há muito uma mercantilização dos espaços lá, né? Então, por exemplo, a partir do momento que os africanos começam a vir, começam a vir mais alunos, começam, por exemplo, a inflacionar dormitórios, começa a cidade a ver aquilo, algumas pessoas também, como forma de lucro. Ok! Não tem problema nenhum**.** O problema é quando se tem um aumento inflacionário desses lugares de moradia e muitas vezes os estigmas ainda permanecem, né? Então, isso falta. Entender que, com a UNILAB se criou coisas novas lá na região, que há benefícios, mas em contrapartida, há de se criar também outras maneiras de se ver essas pessoas, de relacionar-se com essas pessoas, de entender essas cosmovisões e isso precisaria de mais harmonia entre instituição, poder público e talvez a instituição se coloque mais nesse sentido, mas o poder público, a gente tem que entender também que o municípios, muitos dependem de recursos de fora e me parece que ali em Redenção também é muito isso, não há poder de investimento. Agora tem que ter uma vontade política para que isso seja mais equilibrado, a presença deles, a vivência deles no município, e aí precisaria da UNILAB, precisaria dos poderes públicos constituídos de maneira muito mais articulada. Me parece que isso falta. Isso aumenta o desafio.

O Docente_UNILAB_01 evidencia sua relação de conhecimento com o contexto da região do Maciço de Baturité no que tange à negritude e aos acontecimentos que marcaram a escravidão naquela região. No texto, o docente apresenta o cenário local sob sua perspectiva e propõe saídas ao que ele entende como problemas.

Ele se vale de substantivos e adjetivos, tais como: “mercantilização dos espaços”, “estigma” e “aumento inflacionário”, para retratar um cenário onde a população local, em especial os comerciantes, se beneficiam economicamente da vinda dos estudantes africanos, mas não se desvencilham de preconceitos arraigados na cultural local.

É uma possibilidade a ser investigada se o superfaturamento dos imóveis estimulou a inflação de outras áreas de consumo de bens e serviços na cidade e o impacto que isso gerou na comunidade da região que também consome na economia local. Há de se pensar também se,

e o quanto, essa realidade impacta no reforço dessa visão depreciativa sobre os novos habitantes.

Quando o Docente_UNILAB_01 diz "há de se criar também outras maneiras de se ver essas pessoas", ele indica mais que uma necessidade real de novos mecanismos relacionais e nos mostra que há uma visão unilateral desmerecedora, dispensada aos estrangeiros. O uso do pronome indefinido "outras" indica formas diferentes para além das que já prevalecem.

A partir da constatação da realidade, o Docente_UNILAB_01 passa a propor soluções para reversão desses estigmas ao indicar a UNILAB, enquanto estrutura, e outros agentes públicos como articuladores dessas novas possibilidades. Ao mesmo tempo que utiliza as construções "há de se criar" e "tem que ter" para indicar necessidade, ele se vale do verbo "precisar" no futuro do pretérito (precisaria), indicando uma ação consequente da realidade atual, mas condicionada ao interesse do poder público. Indica também polidez da sua parte ao propor uma articulação que é incerta. É uma possibilidade, uma posposta que pode vir a ocorrer ou não. Ao utilizar esse tempo verbal, ele reduz seu comprometimento com essa proposta.

O Docente_UNILAB_01 se vale ainda da interdiscursividade para retratar a associação que é feita entre descendentes de libertos e precariedade urbana, guetos e criminalidade. Na busca por estes sujeitos, a partir da memória viva da comunidade, ele descreve essa associação se valendo da interdiscursividade, quando reproduz as falas das pessoas locais:

> Eu fui perguntando e entrevistando funcionários, essas pessoas do poder público ou de instituição para saber se eles conheciam algum descendente. Nas entrevistas vinha sempre aquela coisa [...] "Ah eu conheço alguém que morava lá no morro, lá no quilombo", mas nunca ali pelo centro aonde as relações efetivamente de mercado, as relações mais fortes se dão, mais eram periferias [...] isso vinha aquela questão assim: "Ah, eles moram mas é um lugar que as facções dominam". "Ah, lá tem os descendentes mas, lá tem criminalidade" [...] e aí, olha só que engraçado, quando eu comecei a chegar nessas pessoas, eu tive medo, porque antes de eu ir pra lá, diziam assim: "olha se o senhor for pra lá vai com o vidro do carro aberto por causa das facções" [...] Depois de um tempo eu fui atrás dessas pessoas, não tive problema nenhum, nenhuma facção atirou em mim, nem nos meus bolsistas, foram entrevistas super ricas com descendentes bisnetos de escravizados, me contaram muitas coisas então foi uma experiência muito interessante. Muito rica. (Docente_UNILAB_01).

Ele articula diferentes discursos de pessoas da região como estratégia discursiva para confirmar a visão pejorativa que ele constatou. Trata-se de um mecanismo de sustentação da sua representação particular acerca do contexto e propostas de mudanças a partir de sua visão particular, conforme preveem Resende e Ramalho (2019).

A prática de pesquisa desenvolvida pelo Docente_UNILAB_01 revisitou a história local, identificou descentes de escravos na cidade de Redenção e desmistificou essas pessoas.

Assim, transformou a abstração do contexto em torno dessas pessoas em dados de pesquisa e os materializou em artigos e projetos, eventos da prática. Nesse sentido, essa prática de pesquisa, enquanto prática social constituída por momentos, serviu como ponto de intercessão entre o contexto local de Redenção e os eventos da pesquisa, conforme preveem Chouliaraki e Fairclough (1999).

Nesse mesmo trajeto, a Docente_UNILAB_02, explica que a ação de extensão intitulada "Mulheres Negras Resistem: processo formativo teórico-político para mulheres negras" nasceu a partir da sua leitura pessoal de um acontecimento de ampla repercussão nacional que foi o assassinato da Vereadora Mariele Franco. A partir desse fato e da comoção gerada por ele, a docente explica que tomou decisões para desenvolver uma ação que colaborasse para alterar a realidade local, conforme ela explica.

> Aquilo tudo mexeu de alguma forma comigo. Aí eu fiquei pensando: eu preciso fazer algo com isso. Eu acredito na potência da realidade vivida, inclusive pra poder virar o jogo. Em que sentido? A coisa que magoa e que fere e você não pode se identificar com isso. Eu pensei: bom, eu sou uma mulher negra, eu vivo no estado do Ceará que é um estado com discurso oficial da não existência de negros. Desde que eu cheguei aqui, inúmeras vezes as pessoas já perguntaram se eu sou carioca, baiana, senegalesa, moçambicana, angolana. Geralmente com um fator muito grande de estranhamento. E meu contato com negros e negras aqui, eu já vi o quanto é penoso essa negação da sua existência, a invisibilidade social [...] Não se está mais no momento de dizer "Ah, os negros não existem". A gente já avançou um pouco nessa discussão. Ficou um pouco embrionário, nesse sentido. Por isso eu decidi: nada melhor que dar uma resposta coletiva. Pensei em algo voltado para mulheres negras, justamente pensando na ideia do protagonismo feminino, pensando na frase que eu ouvi de mulheres negras durante o velório de Mariele, em elas gritavam: "Mulheres Negras Resistem". Elas gritavam. No choro elas diziam [...]

A Docente_UNILAB_02 se coloca como protagonista da interpretação do contexto social local no que tange às pessoas negras e das motivações que conduziram à idealização da prática. A professora constrói a narrativa da trajetória de construção do projeto utilizando o pronome "eu" e flexões verbais na primeira pessoa do singular indicando suas experiências pessoais, suas reflexões e suas decisões.

A professora novamente se coloca através de sua representação mental acerca do cenário atual da educação superior no Brasil por meio de figuras de linguagem como metáfora ontológica (RESENDE; RAMALHO, 2019) e personificação na construção de seus posicionamentos de luta e resistência (FAIRCLOUGH, 2016).

> [...] agora eu te diria que o grande desafio é nós atravessarmos essa agora, no mínimo, essa tsunami de retrocessos, nos mantermos vivos pra continuar a trajetória e aí eu falo a instituição precisa se manter de pé, nós temos que fazer todo possível para mantermos a instituição de pé. Por isso que eu sempre acredito em mobilização. Eu não gosto da ideia de cruzar os braços. Eu penso que a universidade não deve cruzar

> os braços. Nós temos que intensificar a nossa proximidade com a comunidade acadêmica e não acadêmica. Nós temos que disputar as narrativas. Se falam contra nós, nós temos que ser nós a falarmos bem e demonstramos isso. Não vai ser cruzando os braços que a gente vai ter algo diferente. Esse é o meu posicionamento.

A Docente_UNILAB_02 enxerga o momento político atual da educação brasileira entrando em decadência em nível elevado quando o compara a um tsunami – fenômeno gigantesco da natureza que possui grande volume de energia e forte poder de destruição. É importante lembrar que os tsunamis são resultados de combinações de elementos da natureza. Por analogia, podemos entender o tsunami declarado pela professora como resultado de articulações diversas que têm nos retrocessos a calamidade na educação como consequência.

Em vários momentos, ela utiliza o verbo manter em personificações que nos remontam a condições elementares de existência, tais como "nos mantermos vivos" e "se manter de pé", para retratar sua percepção sobre posturas que devem ser assumidas pela comunidade acadêmica. O verbo manter traduz a ideia de conservação e de continuidade. Não se trata, portanto, somente de iniciar um movimento de luta pela educação superior. Na visão da docente, é necessário sustentar-se assim.

Ela utiliza ainda a figura de linguagem personificação na expressão "cruzar os braços", como forma de atribuir comportamento de desistência ou uma possível parada voluntária. Embora essa expressão possua vários significados, no texto ela a usa como forma de submissão ou passividade. Sendo assim, ela acredita que a Universidade ou a comunidade acadêmica não pode ter esse tipo de postura. Em função, ela intervém no contexto com vistas a tensioná-lo por meio da prática de extensão.

> [...] Esse projeto, ele nasce de uma parceria entre intelectuais negras, professoras negras, especialmente da UNILAB e da UECE [...] voltado para estimular o protagonismo feminino e negro de mulheres cearenses. [...] a ideia é que você faça o que quiser com isso, você pode ir para o ativismo, você pode ingressar numa pós-graduação. A ideia é instrumentalizar para esses caminhos. Para o protagonismo dessas mulheres [...] O curso abriu em 2018. Na ocasião nós oferecemos 20 vagas, tivemos 92 inscrições. Nessa segunda edição agora, nós oferecemos 40 vagas, nós tivemos 808 inscrições.

A Docente_UNILAB_02 trabalha com o propósito de empoderar as mulheres negras e se revela nas expressões "você pode", "você faça".

Encontramos um discurso de resistência também na fala do Docente_UNILAB_03 sobre o projeto de pesquisa Expressões culturais Afro-Brasileiras no Maciço de Baturité-CE

> [...] nós tivemos por objetivo historiografar os 13 municípios de Baturité colhendo, fazendo coleta de dados, sobretudo, das expressões culturais afro-brasileiras. Claro

> que, ao mesmo tempo, a gente não pôde deixar de fazer também das indígenas porque consideramos como culturas nossas, primeiras. Nesse projeto, nós tivemos produções de três livros com artigos. De cada município a gente tentou fazer um artigo sobre as expressões, identificando e descrevendo as expressões culturais que existem nos municípios que ainda resistem e sobrevivem, apesar da aglutinação cultural, apesar do irreconhecimento, apesar do poder público**,** muitas vezes, não dar devida atenção, mas, quer queira, quer não, cultura não morre. Cultura está sempre presente de alguma forma, de alguma maneira e depende quem procura, né?

O emprego do advérbio "apesar", indica oposição dos eventos oriundos da prática de pesquisa em relação ao contexto. Mesmo com todas as adversidades, a prática quebrou expectativas e gerou o registro das expressões culturais locais. Além dos livros lançados, o professor relatou participações em vários eventos e publicação de artigo em periódico. Observamos que, em sua fala, o docente também emprega verbos na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo (ou quando articulado com a locução pronominal "a gente") substantivo "gente") indicando uma ação coletiva passada de luta: "nós tivemos", "a gente tentou fazer", "a gente não pôde deixar de fazer".

Essa tendência também é observada ao explicar que seu objeto de pesquisa, as expressões culturais, "resistem" e sobrevivem" transmitindo a ideia de oposição a uma força e conservação. Perspectiva essa, mantida ao relatar o projeto Biografia de uma professora quilombola: memória, etinicidade e educação:

> Lá nós tentamos, exatamente ver as práticas pedagógicas da professora. Que ela era uma professora leiga, né? Que era descendente quilombola mesmo da comunidade do Alto Alegre e também podemos perceber as expressões dela e da comunidade de forma geral e, particularmente da vida que a Maria José, como foi que ela aprendeu a escrever, como foi que ela aprendeu a ler, como foi que ela ensinou. Aí muitas coisas interessantes. Tem até um artigo publicado na revista ABNP que é a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Então, esse artigo foi publicado lá, da Maria José Alves. E a creche que tem lá, por exemplo, de educação infantil é em nome dela. Inclusive tem até a foto da creche nesse artigo.

O Docente_UNILAB_03 destaca sempre o desenvolvimento das suas pesquisas a partir de uma perspectiva de resistência e de luta, conforme

> Nós tratamos, de uma maneira geral, de identificar como as comunidades tradicionais quilombolas e indígenas, eles mantêm vivo, apesar de todo o desenvolvimento tecnológico, de todo avanço capitalista, de todas as práticas modernas, mas mesmo assim, a gente tenta identificar como essas comunidades, elas conseguem manter viva a sua cultura original, como é que eles conseguem preservar a natureza e como é que eles mantêm sustentavelmente, as suas práticas culturais, desde alimentação até a sua produção de subsistência, como caçar, como cortar, por exemplo, que tipo de madeira pode cortar, qual a época do ano que eles cortam. Então, eles respeitam tudo isso de uma forma espontânea sem ter nenhuma opressão, sem ter anda [...] foi publicado um artigo também na revista Cocar, do Pará, com essa pesquisa [...] e lá nós publicamos um artigo também, na Revista Cocar, identificando exatamente a cultura, a memória

> e a sustentabilidade. Como é que essas práticas mantêm viva a cultura da etnia Kanindé.

O Docente_UNILAB_03 destacou que seus projetos de pesquisas recaem no rol de temas pouco compreendidos, pois desloca a comunidade acadêmica do viés tradicional que a sustenta. Ele se vale de diferentes adjetivos, substantivos e tempos verbais para explicar essa relação entre contexto e prática de pesquisa.

> Nós temos um problema enquanto gestão, não só na UNILAB como qualquer outra instituição de ensino superior que venha querer desenvolver projetos diferentes nessa área de reconhecimento da diversidade cultural no país. Por quê? Porque nós temos uma trajetória de universidades conservadoras e tradicionais que trabalham sempre com um olhar voltado para o eurocentrismo. Tem sido uma das grandes barreiras, não só na UNILAB, como também na UNILA ou em qualquer outra instituição de ensino superior que queira trabalhar fora desse eixo eurocêntrico, que queira trabalhar para a divulgação de reconhecimento da diversidade cultural vai enfrentar sempre barreira. Tanto barreiras oficiais, como barreira até de compreensão mesmo da própria sociedade. Porque ao longo tempo que nós temos sido influenciados pelo eurocentrismo, pela cultura vinda de fora, sobretudo da Europa, isso tem atravancado, inclusive as nossas literaturas. Os clássicos que nós lemos sempre são clássicos fora da nossa realidade cultural. Não é à toa que, às vezes, para você ter reconhecimento cultural, você tenha que criar leis para isso. Então, é difícil não só para a UNILAB, mas é difícil para qualquer instituição que queira trabalhar nessa perspectiva nova, porque as nossas universidades, elas seguem a esse rito e a esse mito do eurocentrismo, que é algo implantado desde nossa formação.

O docente adjetiva as características da estrutura universitária vigente como "conservadoras e tradicionais" em função do "mito" e do "rito" do "eurocentrismo", substantivos que o docente emprega para designar as tendências da academia no Brasil. Ele amplia a realidade para outros elementos contextuais, para além das universidades, por meio de adjetivo e locução adjetiva "fora da nossa realidade" indicando o deslocamento dos interesses de segmentos do contexto que não dialogam com a cultura local. O substantivo "barreira" é empregado várias vezes para reforçar as dificuldades relatadas.

Ele serve-se ainda do adjetivo "difícil" para deixar claro o impacto que essa realidade contextual tem na prática de pesquisa e nas universidades – A efetivação de uma perspectiva cultural, para além do eurocentrismo, é, se não improvável, ao menos complicada. O que demanda trabalho excessivo daqueles que se dedicam à diversidade cultural e, mesmo assim, é passiva não acontecer.

Além disso, o docente utiliza verbos na voz passiva, como "tem atravancado", "influenciado" e "é algo implantado", (voz passiva/ particípio passado) para indicar relações de poder e hegemonia da visão eurocêntrica, enquanto agente apassivador. Mesmo assim, o docente realça as práticas desenvolvidas e seus eventos como formas de discursos contra-hegemônicos (FAIRCLOUGH, 2001).

Sobre esse cenário, a Docente_UNILAB_04 defende que esses discursos ideológicos antecedem a Universidade. Ele se inicia nas escolas infantis, conforme ela destaca

> A gente tem uma história curricular no Brasil que é muito embranquecida. A gente não vê quem são os heróis negros, quem foram os escritores e escritoras negras. Isso tudo vai dando uma margem para que a população negra não se encontre, né? Ela não se vê representada, né? Você sabe, como que a menina negra na escola, como que ela se identifica com as princesas que são todas loiras, que são todas brancas, Não é possível que não tenham, em nenhum lugar do mundo, princesas negras, princesas indígenas. Mas, por que que elas não entram como referência dentro da escola? No currículo?

A Docente_UNILAB_04 também posiciona sua prática de extensão como discurso contra-ideológico que visa alterar esse cenário de dominação que apaga referências e interfere nas identidades de crianças. Ela articula construções textuais entre o discurso ideológico dominante, como "muito embranquecida", "todas brancas", "todas loiras" e outras que remetem a um discurso contra-ideológico, tais como "heróis negros", "princesas negras" e "princesas indígenas". Ao final ela realça como suas práticas de pesquisa e extensão interferem no contexto

> Então o que eu faço hoje é isso: reposicionar o currículo [...] eu quero que outras meninas cheguem nesse lugar onde eu estou, colocar essas obras no devido lugar, que elas também precisam aparecer como fontes de aprendizado e fontes de conhecimento (DOCENTE_UNILAB_04).

Nesse mesmo sentido, as escolhas espaciais da docente para realização das práticas também advogam em favor do reposicionamento pretendido por ela. As ações ocorrem em escolas públicas de ensino fundamental e médio das cidades de Redenção e Acarape e na ONG Fábrica de Imagens situada em um bairro da periferia de Fortaleza que escapa aos eixos nobre e cultural da cidade

> Nós fizemos no ano passado vários encontros lá [...] nos encontrávamos lá na Maraponga. Essa ideia de não fazer aqui no Benfica, não fazer desse lado Meireles-Aldeota, mas fazer em outro espaço da cidade que, muitas vezes, é carente desse tipo de discussão e de ação político-pedagógico. Então a gente escolheu lá mesmo, para fazer lá no espaço da ONG e foi bem interessante. Ali está perto da UECE, então muitos alunos da UECE também iam, pessoas do bairro. Se a gente faz só dentro da UNILAB é complicado. Quem é que vai? Quem é que frequenta? Então a gente acaba fazendo lá porque tem os outros cursos [...] mas, por outro lado, a gente não consegue atingir a comunidade externa. Esse é o limite de fazer lá na UNILAB sempre. Então a gente tem de agir em outros espaços, seja na escola que são esses alunos que vão para dentro da UNILAB depois.

Sobre a estrutura, a Docente_UNILAB_04 destaca a ausência de incentivos financeiros e estruturais para desenvolver a ação de extensão em escolas públicas em Fortaleza

como já ocorreu antes. A indisponibilidade do ônibus da universidade foi um fator crucial, pois ela precisou custear o deslocamento e alimentação de cinco alunos do projeto, já que eles não tinham condições financeiras. Esse canário incorreu na limitação da ação somente em escolas da região próxima à UNILAB. Nesse sentido, ela levanta vários questionamentos reflexivos: "Como é que continuo um projeto desse sem dinheiro? Como que a gente não tem um Ministério da Educação atento pra esse tipo de projeto?"

O Docente_UNILAB_05, por sua vez, situou a dificuldade de desenvolver sua prática de trabalho de pesquisa nos dois extremos: no contexto e nos eventos. Sobre o contexto, ele narra:

> É um projeto com uma concepção interdisciplinar por conta do racismo religioso, das violências contra as religiões de matriz africana, tem despertado pessoalmente o meu interesse [...] e conhecendo a dinâmica desse terreiro específico na cidade de Baturité, a gente pôde verificar como se dão as relações comunitárias dos frequentadores, dos filhos da casa e dos sacerdotes também [...] esse terreiro é um terreiro do qual muitos estudantes, muitas estudantes aqui da UNILAB participam. É o terreiro de Pai Ricardo. [...] É um terreiro bastante conhecido dada aí a seriedade e também a amizade e o acolhimento que o Pai Ricardo pratica com todo mundo que tá lá [...] houve uma incompreensão, uma resistência de início por parte do próprio Pai Ricardo, que é o sacerdote da casa, o maior. Exatamente para que não se confundisse a umbanda e, muito menos o terreiro dele "como coisa de veado" ou "como esculhambação" ou "putaria" ou o que o valha. Houve uma certa incompreensão incialmente sobre o que seria o propósito da pesquisa. Se seria pra apensas, digamos assim, fazer da casa "isso aqui é um lugar de fresco". Então, tivermos que percorrer um certo caminho, tivemos várias entrevistas, fizemos várias visitas, várias idas a campo pra tentar explicar para o Pai Ricardo que não se tratava de denunciar ali a homossexualidade de ninguém. De modo que [...] o título da pesquisa está desatualizado. A gente não está pesquisando mais especificamente a homossexualidade [...] na verdade a gente pesquisa hoje as corporeidades masculinas e os rituais de Dona Pomba Gira (DOCENTE_UNILAB_05).

O Docente_UNILAB_05 descreve a conjuntura local e explica a dificuldade que teve em relação ao *lócus* da pesquisa, utilizando vários substantivos e adjetivos para descrever o comportamento e, consequentemente, qualificar os sujeitos e o enfrentamento ocorrido no próprio *lócus* de pesquisa. A partir daí, o Docente_UNILAB_05 passa a ressaltar a prática da pesquisa repetindo o termo "várias" (pronome indefinido) na tentativa de demonstrar que a resistência do campo tornou o trabalho de construção da pesquisa mais árduo, mais lento e mais trabalhoso. Essa intensidade atribuída às ações da prática de pesquisa é resultante da realidade de não aceitação por parte do líder religioso.

Sobre o posicionamento do terreiro, *lócus* da pesquisa, na conjuntura local, o docente descreve, por meio de adjetivos que remetem à ideia de desonra ou de indignidade, como uma comunidade local, mas "[...] bem marginalizada. A comunidade lá é bem pobre**,** é uma periferia e, enfim, como todo local pobre e periférico, tem os seus problemas sociais e,

enfim, são pessoas que, digamos assim, não pousam no que seria a nata da sociedade" (DOCENTE_UNILAB_05).

A não aceitação desse tipo de pesquisa aparece no outro extremo da prática: nos eventos. Segundo sua narrativa, o docente enfrenta também a incompreensão da comunidade acadêmica dentro e fora da UNILAB, o que, por sua vez, tem interferido nos resultados da pesquisa.

> Falar de umbanda de Exus e Pomba Giras, isso já causa uma certa espécie, né? Então, por se tratar de uma pesquisa que fala das festas de dona pomba gira, que fala sobre corporeidades masculinas, que fala sobre homossexualidade, então isso já causa uma reticência das pessoas. A gente percebe, sempre quando a gente apresenta, quando a gente oportunidade de comunicar os resultados das pesquisas, uma certa reticência, a maioria prefere silenciar, faz uma cara de aparente compreensão, mas a gente percebe ali uma negação e uma certa tendência, se não um condenamento, pelo menos um estranhamento. Então, diante do que é estranho, a maioria das pessoas preferem silenciar. De modo que, nas oportunidades que a gente teve de tornar público os resultados da pesquisa, a gente só teve realmente a participação, a interação, o diálogo com outros professores que também pesquisam religiões de matriz africana, que também pesquisam relações de gênero. De modo que, a parte do objeto da pesquisa que dizia respeito a interdisciplinaridade, a gente tem que confessar para você que ficou, está até então aquém do que a gente esperava [...] existe então uma reticência, um silencio, um estranhamento. É algo velado. Entende? "Não, isso é coisa de bicha macumbeira" "é melhor, agente, enfim, a gente aplaude, enfim, a gente não quer diálogo, a gente não quer muito, compor né?" A gente percebe isso. Quando a gente vai apresentar o trabalho em mesas, as perguntas partem de pessoas que são da religião. Sempre. Ou seja, o que se propõe academicamente ao diálogo tem uma limitação muito evidente. A gente percebe a reticência (DOCENTE_UNILAB_05).

O docente ressalta várias vezes que a pesquisa tem poder de provocação. Ele emprega o verbo "causar" na voz ativa – "causa" (presente do indicativo) – para ressaltar a capacidade da pesquisa de dar origem ou despertar sentimentos e comportamentos, na maioria das vezes, negativos ou de indiferença. Por outro lado, é importante ressaltar que o próprio docente assume que parte desta constatação é fruto da sua percepção acerca das posturas assumidas pela plateia, por ocasião de eventos acadêmicos. Ele lê o silêncio da maioria dos expectadores como uma fuga ao debate sobre um tema que incomoda ou que não desperta atenção. Silêncio esse que é quebrado por aqueles que já mantêm alguma familiaridade com a umbanda ou com questões de gênero por meio de pesquisas ou por praticantes de religiões de matrizes africanas.

Sobre as reações da comunidade acadêmica, o docente acredita que residem em concepções, valores e predisposições que antecedem a vida acadêmica. Fazem parte de uma construção social anterior arraigada na cultura popular que estigmatiza determinadas crenças. E a academia não está isenta, pois replica essa construção no ambiente universitário, conforme ele justifica:

> [...] pela temática, pela apresentação dos meninos, porque eles vão na condição de umbandistas, com as suas roupas [...] então as pessoas têm a ideia da umbanda também, a apresentação da umbanda, conforme as predisposições, os racismos religiosos, como algo demoníaco, como algo que é para fazer o mal. Então a gente percebe isso, mesmo na UNILAB que seria o lugar, digamos assim, o lugar em que a gente estaria chancelado, para falar sobre essa matriz africana afro-brasileira e sobre essas religiosidades. Mesmo aqui, a gente percebe essas, digamos assim, resistências (DOCENTE_UNILAB_05).

Na percepção do docente a umbanda é uma representação não definida claramente no imaginário da comunidade acadêmica. Ele representa essa visão por meio do pronome indefinido "algo", como coisa que não se sabe ao certo o que é, porém é reprovável. Esse aparente incômodo ou desinteresse gerado pela pesquisa do Docente_UNILAB_05 pode ter fundamento em visões de inferioridade sobre questões raciais (CARVALHO, 2007). Convém não esquecermos o estigma colocado pela Igreja Católica sobre a prática religiosa de matriz africana que, ao cabo, os "obrigou" ao sincretismo religioso.

Quanto às práticas de pesquisa e de extensão desenvolvidas pelos docentes entrevistados, elas revelam muito nitidamente a função social do trabalho docente destacada por Piletti (2008), pois os mantêm em constante diálogo com o meio social para transformarem contextos e produzirem novas realidades (BARROS; BRITO; CLEMENTE, 2018). Em vários momentos dos textos dos docentes, percebemos uma postura dual de aflição e motivação. Aflição quando se reportam à realidade difícil do contexto e motivação quando acreditam que seu trabalho pode ajudar a transformar esse cenário (BARROS; BRITO; CLEMENTE, 2018). Seus discursos são investidos de ideologias (FAIRCLOUGH, 2016), que refletem suas preferências sociais (MEKAWI; BRESIN; HUNTER, 2017).

Essas práticas estão alinhadas ao projeto UNILAB, porém não se restringem a ele, pois avançam para além das políticas internas quando conjugam as questões étnico-raciais no contexto local. Elas trazem as questões étnico-raciais para o debate cotidiano na região do Maciço de Baturité. Nessa configuração, o protagonismo dos alunos estrangeiros se dilui com o da comunidade local, na perspectiva de compreenderem e modificarem o entorno onde estão inseridos, ao mesmo tempo que se modificam individualmente.

Seus discursos reflexivos revelaram adicionalmente preocupação com a Universidade e com a educação superior de forma mais ampla. Ao mesmo tempo, revelam que eles encaram o contexto como arena na qual precisam lutar e sobreviver. Em nenhum momento das entrevistas, os entrevistados demonstraram apatia ou desânimo decorrente do contexto. Pelo contrário, há um viés de resistência, constantemente reforçado em diferentes momentos das falas individuais.

Todos esses discursos latentes se mostram vitais no processo de significação social do trabalho desses docentes (GIL, 2009) e nas posturas inclusivas no interior de suas práticas (ARAGÓN; DOVIDIO; GRAHAM, 2017).

Mesmo com dificuldades, oriundas inclusive da estrutura, os docentes reforçam que a UNILAB é o espaço adequado para as práticas de pesquisa e extensão que ora desenvolvem e que, talvez, em outras universidades não tivessem a mesma liberdade ou, ao menos, não fossem vistos com o mesmo olhar.

As práticas de pesquisa e de extensão desenvolvidas pelos docentes entrevistados são, o que já denominamos, práticas cotidianas de diversidade (PAIS, 2003) e representam a Universidade na vida da comunidade, pois dialogam de perto com ela. As práticas são construídas por sujeitos que, antes de estarem na comunidade acadêmica da UNILAB, são da comunidade. São pessoas que o contexto socioeconômico não permite terem voz.

Esse contexto no qual as práticas docentes são desenvolvidas está impregnado de ideologias hegemônicas, enquanto forma de poder, que naturalizam a dominação, exclusão e apagamento de determinados sujeitos. As práticas dos docentes representam discursos contra-ideológicos de inclusão, visibilidade, empoderamento e protagonismo de pessoas mantidas à margem pelo sistema social. As práticas reposicionam tais sujeitos para que saiam do silêncio imposto pelo contexto.

8.2 AS PRÁTICAS DE TRABALHO DOS DOCENTES DA UFC

Todas as entrevistas com os docentes da UFC ocorreram em unidades acadêmicas da Universidade. Ao final, as oito entrevistas somaram 424 minutos de áudio, que foram transcritas conforme relatado no subtópico 6.6.2 e, em seguida, analisadas por meio da ADC. Apresentamos os perfis dos entrevistados ocultando seus nomes e expondo suas principais características apreendidas (QUADRO 38).

8.2.1 Os docentes da UFC

Quadro 38 – Caracterização dos docentes da UFC

(continua)

Código	Gênero	Área/ Curso	Classe	Tempo na IES	Formação	Origem	Eixo de trabalho	Diversidade
UFC_01	M	Educação Física	Assistente	09 anos	Educação Física Saúde pública Saúde coletiva	CE	Extensão	Idade

Quadro 38 – Caracterização dos docentes da UFC

(conclusão)

Código	Gênero	Área/ Curso	Classe	Tempo na IES	Formação	Origem	Eixo de trabalho	Diversidade
UFC_02	M	Educação Física	Adjunto	05 anos	Educação Física Ciências da Motricidade Desenvolvimento Humano e Tecnologias	SP	Pesquisa	Raça/ Etnia
UFC_03	F	Música	Adjunta	04 anos	Instrumento Violino Musicologia Música	SP	Extensão	PCD
UFC_04	M	Computação	Adjunto	12 anos	Ciência da computação Informática	CE	Extensão	Raça/ Etnia
UFC_05	F	Design e Moda	Associada	24 anos	Economia doméstica Economia Rural	CE	Extensão	Gênero PCD
UFC_06	F	Psicologia	Assistente	10 anos	Psicologia Psicologia Educação	CE	Extensão e Pesquisa	Social/ interseccional
UFC_07	F	Educação	Adjunta	02 anos	Pedagogia	CE	Extensão	PCD
UFC_08	M	Administração	Adjunto	05 anos	Ciência da computação Administração	CE	Pesquisa	PCD

Fonte: elaborado pela autora

No grupo de professores ora descritos, dois se autodefiniram como negros e um é envolvido com a causa negra no Brasil, sendo esse seu direcionamento de estudo desde a graduação. Uma docente declarou que sempre morou no bairro da Pavuna, localizado na periferia da região metropolitana de Fortaleza, e mora lá até hoje, pois "eu acho importante eu falar do lugar da minha existência, de onde eu impacto, de onde eu conheço [...] porque a minha origem é uma origem popular, é uma origem de lá então eu não posso, pra mim eu não posso desvincular isso. Isso é uma questão pessoal" (DOCENTE_UFC_07).

A Docente_UFC_06 está na calsse assistente, pois durante nove anos lecionou em *campus* da UFC mo interior do estado e, somente, há um ano veio para Fortaleza, por meio de um novo concurso.

Na UFC, a diversidade se apresentou de várias formas no momento de nosso contato com a realidade da pesquisa e da extensão lá desenvolvidas. Além dos perfis supracitados que já ensejam diferenças, a variabilidade das origens desses projetos em termos de áreas de conhecimento, de unidades acadêmicas e de cursos, foi um achado surpreendente neste estudo. Ademais, as subcategorias de diversidade enfocadas nas práticas analisadas reforçam essa

pluralidade, pois passeiam por: idosos, assentados, pessoas em condições de vulnerabilidade, pessoas com hanseníase, com autismo, Síndrome de Down, Síndrome de Asperger ou com deficiências mentais diversas, mulheres, pessoas negras, pessoas com deficiência física, com deficiência visual ou auditiva.

8.2.2 Momentos das práticas docentes nas dimensões de pesquisa e extensão

Os entrevistados coordenam 10 práticas que constituem um recorte dos 67 projetos de pesquisa/ações de extensão que identificamos na UFC (APÊNDICE J). Nesse universo, encontram-se investigações acerca de violência doméstica contra mulheres, africanidades, atletas amputados, gestão da diversidade, pessoas com deficiência visual, apoio a pessoas feridas, direitos e educação de indígenas, pobreza, cultura, entre outros.

Sobre as práticas analisadas, no Quadro 39 apresentamos sínteses construídas com base nas narrativas dos docentes.

Quadro 39 – Práticas de pesquisa e de extensão sobre diversidade coordenadas pelos docentes entrevistados na UFC

(continua)

Docente	Eixo	Título do projeto/ação	Descrição
Docente UFC_01	Extensão	Idoso ativo	Ocorre no IEFES direcionado a público de idosos com saúde mais estabelecida quando comparados a idosos institucionalizados.
	Extensão	Longevidade em atividade	Orientação, prescrição de atividade física para idosos institucionalizados na Casa de Nazaré Interdisciplinar. Conta com a parceria dos cursos de Medicina e enfermagem e Educação.
	Pesquisa	Grupo de estudos Saúde do idoso	Investiga temáticas associadas aos idosos ou temas gerais relacionados ao envelhecimento, condições de saúde específicas da população idosa.
Docente UFC_02	Pesquisa	A Educação física e introdução do ensino da história e da cultura afro-brasileira	Visa investigar como se tem dado esta inclusão no campo da Educação Física escolar e da formação de seus professores, tendo em vista, a promulgação da lei 11.645/08 que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira na Educação Básica.
Docente UFC_03	Extensão	Projeto de Ensino Coletivo de Instrumentos Sinfonia BR	Tem por objetivo facilitar o acesso musical da comunidade em relação ao estudo da música e, principalmente, dos instrumentos musicais. É um projeto de iniciação musical voltado para crianças com síndromes. Parceria com musicoterapias.
Docente UFC_04		Utilização da tecnologia da informação na adaptação e capacitação de estudantes africanos	Tem por objetivo ajudar na capacitação e adaptação de estudantes africanos na UFC por meio da informática. Ajudar alunos africanos a enfrentarem dificuldades em sua estadia na UFC.

Quadro 39 – Práticas de pesquisa e de extensão sobre diversidade coordenadas pelos docentes entrevistados na UFC

(conclusão)

Docente	Eixo	Título do projeto/ação	Descrição
Docente UFC_05	Extensão	Design inclusivo – desenvolvimento de Calçados para pessoas atingidas pela Hanseníase e/ou pessoas com deficiência, do centro de convivência Antônio Diogo	O projeto tem por objetivo desenvolver calçados terapêuticos para pessoas com hanseníase em tratamento no Centro de Convivência Antônio Diogo, o Centro de Órtese e Prótese e qualificar sapateiros, profissão em extinção no país.
	Extensão	Travessias	Tem promover atenção e cuidado com pessoas trans, profissionais, acadêmicos de psicologia e áreas afins, interessados na discussão de transexualidades e travestilidades, bem como: 1) Participar dos encontros para a construção do atendimento em rede das pessoas trans 2) Realizar grupo de estudos com estudantes de psicologia e outros interessados sobre a questão 3) Inserção em um dispositivo de rede de educação para definição de ações 4.) Realização de oficinas e grupos em escolas para debate sobre o gênero e suas possibilidades.
Docente UFC_07	Extensão	GeapTEA - Grupo de Estudos Analíticos e Psicopedagógicos em Transtorno do Espectro do Autismo	Objetiva promover a formação continuada, bem como, a troca de experiências entre docentes, outros profissionais e também familiares que assistem pessoas com TEA, seja na escola ou em outras instituições, a partir de um ciclo de atividades teóricas e práticas que favoreçam a essa parcela da população.
Docente UFC_08	Pesquisa	Vínculos entre gestão e autismo	Abordar a questão do autismo sob a ótica da administração. Linhas de Investigação: Inclusão de Autistas no Mercado de Trabalho; Impacto do Autismo nos Custos das Famílias; Estudos sobre Associações de Pais de Autistas e Estudos sobre Instituições de Atendimento a Autistas.

Fonte: elaborado pela autora

Para descrevermos as práticas de pesquisa e extensão supracitadas, nos valemos mais uma vez dos momentos das práticas sociais de Chouliaraki e Fairclough (1999): atividade material, atores e relações sociais, atividade mental e discursos. Novamente, consideramos os eventos como os resultados das práticas e os incluímos na descrição do Quadro 40 onde detalhamos também os momentos internos articulados em cada momento.

Quadro 40 – Momentos das práticas dos docentes da UFC nas dimensões pesquisa e extensão

(continua)

Momentos das práticas	Momentos internos
Atividade material	Espaços internos da universidade: (salas no IEFES, salas no ICA, sala cedida pelo Centro de Ciências, laboratório do Centro de Ciências, gabinete do professor, sala de reuniões de departamento na FACED, espaços públicos de cidade no interior.

Quadro 40 – Momentos das práticas dos docentes da UFC nas dimensões pesquisa e extensão

(conclusão)

Momentos das práticas	Momentos internos
	Espaços externos à universidade: utilizados para consecução das práticas (Abrigo Casa de Nazaré) UNILAB, Centro de convivência Antônio Diogo (antigo leprosário do Ceará, localizado na Cidade de Redenção), casas dos professores. Materiais de consumo: papel, tinta. Materiais de pesquisa e de extensão: material para exercícios e atividades físicas com idosos, um teclado velho e instrumentos musicais simples (chocalhos, pandeiros), Equipamentos: equipamentos para exercícios e atividades físicas com idosos, computadores de professores, celulares, Recursos financeiros: bolsas para alunos, doação dos pais, vaquinha entre membros do grupo, patrocínio da ONG Holandesa NHR que trabalha com doenças estigmatizantes.
Atores e Relações Sociais	Atores internos das práticas: sujeitos da universidade veiculados ao planejamento e execução das práticas (alunos da graduação bolsistas e voluntários, alunos de mestrado e de doutorado, egressos da UFC, Técnico administrativos, professores da nutrição, enfermagem, educação, medicina, educação física e psicologia da UFC, professores do IFCE, aluna guineense da UNILAB, professores da UNILAB, alunos autistas) Relações internas: relações entre os pesquisadores na concretização da prática (interação), relações eventuais, interação sem distinção, envolvimento, interesse, aceitação, constrangimentos, conflito Atores Externos às práticas: necessários à consecução da prática ou atendidos por ela (idosos, pais e mães de crianças com síndromes, musicoterapia, professora da prefeitura de Fortaleza, pais de alunos autistas, ONG Holandesa NHR que trabalha com doenças estigmatizantes. Relações externas: relações entre atores internos e externos das práticas (apego, laços afetivos), confiança, compartilhamento.
Atividade mental	Interna: dos docentes entrevistados e dos demais atores internos das práticas (empatia, identificação, sonhos, idealizações, utopia, reflexão, Externa: dos atores externos às práticas
Discursos	Produção: no interior da universidade com debate entre os membros dos projetos – decisão coletiva Distribuição: divulgação em unidades básicas de saúde, divulgação boca a boca pela comunidade; *site* próprio do projeto de pesquisa, em falas em audiências públicas e palestras, pagina no facebook, redes sociais em geral, eventos, cartazes impressos fixados na unidade acadêmica, divulgação em eventos, palestras em escolas, universidades e cursos de moda, realização e eventos para divulgação. Consumo: adesão natural de idosos a partir de 60 anos, alunos de graduação.
Eventos	Concretizados: TCC, coleta e análise de dados, projeto de pesquisa, projeto de extensão, estágio em atividade física, e saúde, treinamento, aplicação de testes, artigos em revistas, artigos em eventos, participação em eventos, monografias de especialização, espetáculo de música, terapias com pais e mães de crianças com síndromes, Seminário anual Filhos da África, curso de Excel, curso de Crioulo, *coffee break* com comidas africanas, feira de moda africana, evento no dia da conscientização do autismo, minicurso na semana de pedagogia, palestras, grupos de estudo, documentários, debates na universidade, Em andamento: atividades de extensão, TCC, artigo no prelo para publicação em periódico, Seminário anual Filhos da África, palestras sobre autismo, associação com os CRAS em Fortaleza e na Pavuna; capacitação de sapateiros, calçados terapêuticos

Fonte: elaborado pela autora

Os momentos foram apreendidos nas práticas discursivas dos entrevistados, ao explicarem como se sucedem as práticas de trabalho, considerando que os momentos se

manifestam no discurso, conforme defendem Chouliaraki e Fairclough (1999). A narração das práticas e, por decorrência, dos momentos, refletiram a conjuntura social atual e a estrutura da UFC, já que os textos tanto são produtos de um processo, como são processos em si (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017).

Esse reflexo é muito forte no momento interno "Recursos Financeiros" do momento "Atividade Material". Todos os docentes entrevistados relataram dificuldades e limitações para concretização de atividades por falta de fomento. São reflexos das reduções financeiras impostas pelo Governo Federal às universidades federais, nos últimos anos.

O apoio financeiro recebido limita-se a bolsas estudantis no valor de R$ 400, mas a maioria das práticas conta atualmente com, no máximo, um bolsista. Os demais alunos estão envolvidos de forma voluntária. As limitações orçamentárias impactam diretamente o desenvolvimento efetivo das práticas e, em alguns casos, resultam em cancelamentos, reduções das atividades ou custeio por parte dos próprios docentes.

No caso do Projeto de Ensino Coletivo de Instrumentos Sinfonia BR, a concretização do espetáculo de música com crianças com transtornos e síndromes só foi possível porque os pais subsidiaram a compra de equipamentos musicais simples. O projeto encontrava-se inativo no primeiro semestre de 2019, por motivo de capacitação de pessoal e por falta de estrutura física adequada para atender às crianças.

O projeto Longevidade em Atividade, coordenado pelo Docente_UFC_01, também foi impactado pela redução da concessão de bolsas estudantis. Antes, atendia duas casas de idosos e, como agora funciona com a participação de apenas um aluno bolsista, reduziu para uma casa. Segundo o docente, não há como atender às duas com apenas um aluno, pois as atividades têm frequência de três dias por semana e a experiência tem demonstrado que esse tipo de prática não tem o mesmo êxito com alunos voluntários.

Na contramão dessa realidade, observamos as práticas cumprindo seu papel para com a sociedade por meio dos eventos resultantes delas. Percebemos docentes entusiasmados com seus projetos, contornando as dificuldades com novas estratégias de trabalho. Suas narrativas esboçam relações amistosas, tanto entre os atores internos, como externos. Dessa forma, os docentes expuseram como suas práticas de pesquisa e extensão funcionam como ponto de interseção entre o contexto e os eventos.

8.2.3 As práticas docentes nas dimensões pesquisa e extensão como intercessões entre contexto e eventos na UFC

Após identificarmos os momentos, situamos as práticas de pesquisa e extensão como pontos de intercessão entre contexto e eventos concretos delas resultantes (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Apresentamos estas intercessões a partir das narrativas e das percepções dos docentes entrevistados na UFC. Sendo assim, cabe-nos salientar que cada docente apresentou uma perspectiva particular fundamentada em diferentes elementos do contexto. Alguns enfocaram fortemente a estrutura da UFC, já outros voltaram suas falas à conjuntura social. Em alguns casos, os docentes articularam elementos tanto da conjuntura como da estrutura, como podemos observar nos posicionamentos do Docente_UFC_01.

Para explicar suas práticas de extensão e pesquisa, inicialmente, o Docente_UFC_01 posiciona o idoso na conjuntura social em geral e local no Estado do Ceará

> Eminentemente é um grupo socialmente vulnerável, apesar de todos esses indicadores de que está ocorrendo o envelhecimento populacional, os idosos têm uma condição de saúde mais frágil, ao mesmo tempo eles são um grupo que, de certa maneira, essas situações não têm sido levadas em conta realmente. Você não tem políticas públicas efetivas para esse público. Talvez, até o que ainda se ocorre um pouco seja a previdência, talvez tenha um impacto negativo com essa reforma. Não sei como é que vai ficar essa versão final, né? Mas é um público, em geral, não reconhecido pela nossa sociedade, aparentemente é um público improdutivo, é um público que, a grosso modo, a percepção de boa parte das pessoas é de um público que dá trabalho. Nessa revolução tecnológica, é um público que aparentemente é atrasado, apesar de que depende de qual o critério para considerar atrasado [...] É um público que você vê praticamente uma maior ação dele, maior participação, maior presença deles em vários contextos, mas você sempre vê também um momento de dificuldade: ou no shopping por que não sabem, às vezes como pagar lá o estacionamento, ou você vê um idoso no centro da cidade com dificuldade de locomoção, porque não é totalmente adaptado. Na verdade, é uma pessoa que tem uma mínima necessidade de uma adaptação, um deslocamento. Então o centro da cidade é uma adversidade quase total. [...] eu tento analisar todos esses contextos, como corre a inserção, quais são as dificuldades que esse público participa. A gente, com o desenvolvimento em geral da sociedade, pelo menos aqui em Fortaleza, no nosso contexto é um contexto de muitos idosos que tiveram, a maioria na verdade, baixa escolaridade, pouco cesso a educação formal, muitos nessa situação de migrar do interior pra cidade. É um pouco do nosso perfil.

Observamos que o professor retrata a imagem socialmente construída do idoso na sociedade usando expressões como: “de certa maneira”, “a grosso modo” “em geral” e “de boa parte”, como modos de discursos que indicam que a maneira como idosos são encarados na sociedade é imprecisa e não deve ser encarada como definitiva. Exprime, portanto, que a realidade acerca desse público admite outras interpretações. Ele reforça esse discurso por se

referir às construções simbólicas acerca dos idosos usando o advérbio “aparentemente”, dando a ideia de algo que não corresponde à realidade, mas sim à interpretação. Ao colocar sua visão pessoal no texto, ele inicia com a locução “na verdade”, passando a sensação de esclarecimento da realidade a partir da sua verdade.

Ainda sobre essa visão pejorativa que a sociedade tem sobre os idosos, o entrevistado ressaltou, em momentos diferentes, sua preocupação pessoal com o impacto que a reforma da previdência, enquanto elemento da conjuntura, poderá ter no reforço dessa interpretação. Para ele, os idosos estão sendo tratados como estorvo e culpados pela situação atual da seguridade social do país, quando é uma fase da vida em que eles mais precisam de apoio.

Em um segundo momento, o Docente_UFC_01 posiciona suas práticas no contexto acadêmico. Ele explica que os projetos de extensão e o grupo de estudos foram pensados no intuito de suprir uma deficiência da área de educação física do curso da UFC propriamente

> Não só nesse contexto geral, mas na própria área de Educação física, é um público que tem sido muito investigado, mas ao mesmo tempo, quando os nossos alunos entram no mercado de trabalho, muitas vezes, não estão preparados ainda para trabalhar com esse público, entender um pouco as especificidades desse público idoso. Então o projeto também seria uma perspectiva de mostrar para esse aluno que é um público que precisa de cuidados de saúde, da nossa parte também em termos de exercícios físicos e atividade física e, por exemplo, apesar de ser um público importante, não há nenhuma disciplina obrigatória sobre esse grupo especificamente na graduação. Há uma disciplina optativa, mas aí para ela ser ofertada tem toda uma demanda de carga horária livre, [...] existe uma demanda que ainda hoje, ao mesmo tempo, não é muito suprida. Você vê que, o modelo de formação hoje ainda é muito ligado a prescrever para o público saudável e jovem ou adulto jovem ou o adulto saudável, então a nossa formação ainda é frágil em termos de perfil adultos com já alguma patologia, por exemplo, ou promoção as saúde e quando a gente pensa no público idoso essa formação é ainda mais frágil. O aluno pode, a grosso modo, passar por toda a formação dele sem ver anda sobre esse público [...] a educação física ainda não assumiu essas diferenças e o nosso perfil de bacharelado ainda hoje é um perfil muito ligado a esporte [...] eu diria que da área em geral.

O Docente_UFC_01 explica essa lacuna contrastando a importância do público idoso para a educação física com as deficiências de formação nessa área, em especial, do curso da UFC. Ele utiliza a expressão “ao mesmo tempo”, indicando que esses contrastes ocorrem simultaneamente.

Ele se vale várias vezes do advérbio “ainda” para indicar lacunas que existem até o momento atual, mas que podem ser alteradas desse momento em diante, o que não traduz um movimento acadêmico e sim, aparentemente, um desejo pessoal. Utilizando novamente a expressão “a grosso modo” ele indica a possiblidade de o aluno finalizar o curso de educação física sem nunca ter contato com a temática “saúde dos idosos”. É nessa lacuna que as práticas

coordenadas por ele leem o contexto e revertem tal leitura em ações que viabilizem esse contato do aluno.

Quando analisamos o texto do Docente_UFC_02 vemos que ele registrou seu trabalho de pesquisa com um viés de resgate histórico para promover o debate e fomentar o entendimento de questões transversais à cultura negra

> A educação física tem várias interfaces. Porque a educação física cuida da cultura corporal do movimento, então é do homem em movimento e essa relação que o homem constrói com o seu corpo e eu penso que é impossível tratar disso se você não ligar com as questões relacionadas à África, ao homem africano e ao homem Africano que depois também acaba sendo espalhado pelo mundo por meio da diáspora. Existem diferentes elementos da educação física, da dança da luta, dos jogos, brincadeiras e dos esportes muita contribuição dos afrodescendentes e dos próprios africanos e como eu trabalho com o campo do esporte. Embora o esporte não tenha sido criado pelos africanos, têm registros de que já na época do Egito antigo havia algumas práticas parecidas com atletismo como o arremesso do peso, mas que historicamente se faz referência quase sempre à Grécia. Então eu busquei primeiro esse indício de que na África já existiam essas práticas e depois com o surgimento do esporte moderno eu procuro investigar a presença dos africanos e dos afrodescendentes no esporte moderno dentro do atletismo que incialmente não tinha presença dessa população [...] mas com o tempo os negros começam a participar dessas provas e com grande destaque e hoje em dia a gente vê que dentro do atletismo tem uma prevalência muito grande das pessoas negras praticando o atletismo. Eu busco investigar essas coisas, que essa não foi uma inserção simples, uma inserção fácil e busco transformar isso em objetivos educacionais - mostrar para os alunos como foi essa entrada e quais são os pontos positivos, os aspectos também negativos que vêm dessa prática, a questão das práticas racistas. Então, de certa forma, foi esse o recorte que busquei fazer.

O docente apresenta a intercessão da sua prática à luz de uma perspectiva histórica, já que faz parte de sua prática de pesquisa desmistificar fatos históricos e entender outros. Inicialmente, ele indica um entrave para o estudo da educação física, quando o pesquisador desconsidera as questões relacionadas à cultura africana como uma das interfaces da área, já que muitas de suas modalidades sofreram influências africanas. Ele apresenta uma perspectiva pessoal embutida no “eu penso” para justificar que a ligação entre a cultura do movimento e questões africanas é imprescindível para compreensão da relação que o homem mantém com seu corpo. Ao expor sua percepção pessoal, o docente passa um discurso de ausência dessa ligação nos estudos da área.

O Docente_UFC_02 faz uso também de construções textuais com os verbos buscar e procurar para indicar esforço e empenho pessoal para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Na fala da Docente_UFC_03 sobre limitações internas da universidade, ela relatou que o projeto de Ensino Coletivo de Instrumentos Sinfonia BR enfrenta isso também ao mesmo tempo que busca preencher no carências no contexto da sociedade.

> Na nossa cidade nós temos uma carência de escolas que ofereçam ensino instrumental como violino, viola, violoncelo, contrabaixo e que sejam gratuitos. Não há, por enquanto, ainda escolas públicas nesse sentido. Então o projeto de extensão, tem principalmente essa vertente [...] no curso de música nós não temos uma formação específica para atender essas crianças. Não há nenhuma disciplina, por exemplo, dentro da grade do curso de música que ofereça atendimento às crianças especiais [...] os pais buscam na música uma forma de desenvolver seus filhos e a música é perfeita pra isso, a arte em geral, né? Muito importante para o desenvolvimento dessas crianças. Só lamento que nós não tenhamos ainda uma estrutura melhor para isso [...] eu vejo uma enorme necessidade porque essas mães não têm aonde levar os filhos porque não tem muitos lugares que desenvolvem isso de graça. Se você tem dinheiro, você contrata um profissional para ir na sua casa, mas a grande parte da população não tem privilégio. Esses profissionais não são baratos. São caros, né?

Notamos pelos verbos empregados, alterados pelo advérbio de negação "não", que a entrevistada se respalda na falta, na ausência, para explicar a importância do projeto. Dessa maneira, ela busca deixar claro que a prática vem na perspectiva de suprir ou, ao menos, reduzir uma lacuna significativa do contexto dessas crianças. Por outro lado, precisa lidar com barreiras no interior do próprio Curso de Música, caracterizadas também pelo emprego do "não".

A docente explicou que o projeto acontecia em uma sala cedida pelo Centro de Ciências que não era apropriada, pois havia ali mesas e cadeiras e que poderia ser perigoso uma criança bater a cabeça, caso manifestasse alguma neurotipia. Quanto aos instrumentos, se limitavam a um "teclado velho" e alguns instrumentos como pandeirinhos e chocalhos que foram comprados e doados pelos próprios pais. "Porque sem isso, não teríamos mais nada!" Diante dessas dificuldades, o projeto está sendo repensado no intuito de se equipar de maneira mais adequada em termos de pessoal e de estrutura física.

Em mais de um momento, a Docente_UFC_03 se queixou da falta de apoio institucional da Universidade, no sentido de ajudar os docentes a como lidar com alunos com deficiência, por exemplo. A professora teceu várias críticas, mas com um certo ar de constrangimento ao fazer isso (NOTA DE CAMPO, 08/05/2019). A professora, no entanto, não se isentou da responsabilidade de construir um espaço acadêmico mais adequado para os alunos com deficiência.

> Eu acho que a universidade precisaria se preocupar sim com isso. Que dentro do currículo de uma revisão curricular seria necessário colocar não só LIBRAS, mas uma disciplina que nos ensine a lidar com a diversidade com pessoas com problemas, por exemplo, né? Porque nós não temos esse preparo. E se, nós não estamos preparados, como eu vou preparar os meus alunos? Eles vão continuar sendo outra geração despreparada pra atender esse público e esse público está aí. Eles não vão sumir. Eles estão aí para serem atendidos e nós não estamos olhando para eles.

A professora utiliza diferentes conjugações verbais para indicar probabilidades e expressar seu desejo de apoio da universidade, como por exemplo, ao pronunciar uma disciplina

que “nos ensine”, ela se vale do verbo ensinar no pretérito imperfeito do subjuntivo indicando pretensão ou aspiração futura e dá a entender que acredita que isso possa acontecer.

No que tange à estrutura, a Docente_UFC_03 acredita que a UFC tem avançado em muitos aspectos da inclusão, como, por exemplo, no cumprimento da Lei das cotas, mas, por outro lado, ainda resistem o preconceito e o descaso no sentido de as pessoas da Universidade, incluindo os docentes, não se prepararem para lidar com essa realidade cada vez mais heterogênea.

Essa visão é compartilhada pelo Docente_UFC_02 que acredita, que, para além da lei das cotas, a Universidade precisa avançar em outros aspectos estruturais e comportamentais:

> Mas além dessa política, eu vejo muito pouca coisa sendo desenvolvida [...] tem algumas coisas que estão meio paradas dentro da UFC, como afigura dos NEAABS que não existem de forma efetiva e de outras políticas que poderiam ser trabalhadas para ampliar discussões [...] professores que não se preocupam em se adaptar a essa nova realidade, entender esse novo público que tem, tentar se aproximar e às vezes, até com alguns relatos de comportamentos discriminatórios.

Sobre a questão comportamental, o Docente_UFC_04 explicou que a prática de extensão “Utilização da tecnologia da informação na adaptação e capacitação de estudantes africanos”, surgiu, dentre outros motivos, da sua observação de comportamentos de exclusão destinados aos estudantes africanos em sala de aula pelos estudantes brasileiros.

> Eu vi que esse era um comportamento que era recorrente, que era frequente, ou seja, os alunos africanos eram deixados de lado. Até por conta das suas dificuldades, os alunos brasileiros: “Ah! Eu não vou colocar um aluno que não vai ajudar no trabalho, na equipe. Eu vou colocar um outro brasileiro que possa, que tenha capacidade de me ajudar”. E esses alunos africanos eram deixados de lado. Então isso foi um motivador também para eu ter aceitado o convite desses estudantes.

O docente explicou que, em paralelo a essa percepção, há quatro anos ele foi procurado por um grupo de estudantes africanos com uma proposta embrionária do projeto que ajudasse seus patrícios a enfrentarem as dificuldades que possivelmente encontrariam, assim como eles mesmos se depararam. No que tange às dificuldades enfrentadas por esses estudantes, o docente também lançou mão de seu olhar pedagógico

> Eu lembrei também de alguns casos que eu tinha visto em sala de aula. Ocasiões que eu tinha vivenciado em sala de aula e que me fizeram topar essa empreitada. Eu dava aula, por exemplo, já dei aula de circuitos digitais, que é uma disciplina do primeiro semestre do curso de ciência da computação. E eu lembro que recebemos alunos africanos nessa disciplina. Em geral os alunos africanos tem muita dificuldade de adaptação porque eles vêm de um ensino médio de qualidade baixa, se comparada coma realidade brasileira, então com deficiências em matemática, com deficiências,

> principalmente em matemática, mas com deficiências também na língua portuguesa, até porque lá eles têm também outros dialetos. Então esse aluno tem dificuldade de acompanhar as disciplinas de computação, disciplinas de cálculo, disciplinas de matemática e eu notava a dificuldade desses estudantes.

Diante desses fatos, o docente afirma que se sentiu motivado a desenvolver a prática de extensão proposta pelo grupo de alunos, mas com a condição de que fosse atrelada à informática, para fazer jus ao curso ao qual todos estavam vinculados. O propósito da prática é ajudar os alunos africanos, que chegam à UFC, a enfrentarem os mais diversos tipos de dificuldades, conforme prossegue relatando o Docente_UFC_04

> Dificuldades de aceitação, de adaptação, de por exemplo, de se enturmar numa equipe. Eles sentem dificuldade de, por exemplo, onde vão ficar, como conseguir alugar uma casa, por exemplo, eles têm dificuldade de como vão pagar uma caução de um aluguel de uma casa. Isso faz com que, em geral, eles fiquem em guetos. Então, se você observar os estudantes africanos, em geral eles estão perto do Benfica e têm ruas onde a maioria deles fica hospedado. Eles fazem repúblicas de africanos. Então, você nota que eles estão sempre juntos e quando vem um novo africano, uma forma dessa cara conseguir um lugar para ficar é ficando na casa de outros africanos que já estão aqui há mais tempo. Então isso vai formando guetos. Tem bares em Fortaleza que você vai que tem os bares dos africanos. Eles estão lá. Em vez deles estarem se misturando com o fortalezense ou com os outros estudantes, eles vão formando guetos. Isso se dá pela dificuldade de aceitação e aí entra a dificuldade de aceitação da cor, do racismo mesmo. Então, eles são pretos, são estrangeiros, então entra a xenofobia. Então tem racismo, tem xenofobia e ainda tem a dificuldade deles intelectual de acompanhar as disciplinas. Então o cara é negro, pobre, estrangeiro e ainda tem dificuldade de acompanhar as disciplinas. Então esse cara é completamente ignorado [...] os alunos africanos demoram mais a se formar. No começo do curso eles reprovam. O índice de reprovação é muito maior que dos estudantes brasileiros pelas dificuldades que eles têm no ensino médio. Com o tempo eles vão pegando o ritmo. Eles vão entrando no ritmo da UFC.

O entrevistado utiliza o substantivo “dificuldade’ várias vezes, nesse trecho do texto, para expressar a estorva vivida pelos estudantes africanos. Ele alterna os substantivos “república” e “gueto” para designar os agrupamentos dos estudantes africanos em determinados espaços da sociedade. Sendo o segundo utilizado de maneira figurada para designar espaço de uma minoria social discriminada, que, por falta de opção, constrói seus próprios espaços na sociedade. A expressão “gueto” é normalmente empregada de forma pejorativa e a fala do docente se aproxima desta perspectiva.

Diante dessas dificuldades, a prática de extensão foi para a além da informática. A informática entrou como ferramenta. A prática está centrada em eixos específicos, como: economia (como sobreviver no Brasil com o valor da bolsa, orientação de valores, logísticas e lugares com valores mais acessíveis para consumos diversos); saúde (onde buscar ajuda para manter a saúde ou tratar problemas que possam surgir); social (estratégias de integração);

pedagógica e formativa (orientação para acompanhamento das disciplinas, formação de grupo, oferta de cursos complementares como, por exemplo, Excel).

O Docente_UFC_04 afirma que não existe uma política institucionalizada nos mesmos moldes do projeto para atender os estudantes africanos e, em função disso, ele sempre tem convidado representes da PROINTER para participarem de eventos do grupo. É uma forma de dar ciência à gestão superior. É importante relembramos que há pouco tempo a UFC institucionalizou a prática de extensão Programa de Apoio ao Intercambista (PAI) que está disponível também aos alunos africanos, embora não haja procura por parte deste público, conforme relatamos na seção anterior.

Sobre a experiência da Docente_UFC_05, percebemos que sua experiência com o contexto provocou alterações na prática, desde que conheceram as necessidades de pessoas com Hanseníase em tratamento no Centro de Convivência Antônio Diogo (antigo Leprosário do Ceará), localizado na Cidade de Redenção

> Eles tinham visto a possibilidade de dar um curso de corte e costura, de montagem e modelagem [...] então a gente começou a desenhar materiais, equipamentos, conhecer a estrutura do que tinha lá, o que precisaria e o diretor disse: "não, isso não é a nossa necessidade. A nossa necessidade é calçado. Nossos pacientes precisam de calçado". O calçado que é desenvolvido para eles, inclusive o governo tem, são horrorosos e já é uma doença estigmatizante e quando você chega com um sapato daquele em qualquer lugar, eles nem querem calçar. "O calçado pode dar todo conforto do mundo, mas esse aí, eu não saio daqui com ele". [...] e daí a gente começou a desenhar esse trabalho ano passado a partir de outubro.

A partir dessa constatação, o grupo centrou-se no desenvolvimento de calçados individualizados considerando o formato dos pés, as deformidades, as amputações. A execução da prática conta com a parceria da ONG holandesa NHR que financiará 50 pares dos sapatos desenvolvidos pelo grupo (DOCENTE_UFC_05).

À medida que o grupo passou a "conhecer a estrutura", passou também a ter consciência da realidade desse público e de suas necessidades. Notamos que a professora e os outros membros da prática investigaram o contexto para, só então, poderem se interpor entre o contexto e os eventos da prática.

Ela usa a contração "daí" para indicar que as informações que obtiveram não só serviram como ponto de partida para estruturação da prática (começou a desenhar), mas que outros elementos ainda devem se juntar a estes na perceptiva de consecução da proposta.

Ela complementa seu discurso por meios da interdiscursividade usada para, neste caso, retratar com mais força a realidade difícil e muito peculiar das pessoas com hanseníase. No discurso reproduzido dessas pessoas, percebemos o estigma que essas pessoas carregam em

função da doença que mutila e deforma e que, muitas vezes, é reforçada pela ausência de preocupação com o bem estar e com a auto estima delas. Dessa forma, a prática de extensão constitui uma intercessão não só no contexto corpóreo, mas sobretudo na autoestima desses sujeitos.

À época da entrevista, os membros do grupo estavam passando por treinamento no Centro de Convivência Antônio Diogo com objetivo de entenderem o corpo humano, já que o desenvolvimento do calçado precisa levar em conta não somente o formato dos pés, mas toda a estrutura corpórea. Cada caso é uma particularidade a ser considerada (DOCENTE_UFC_05).

Sobre a estrutura da UFC, a professora ressaltou a falta de apoio estrutural e financeiro, mas assume que desconhece a raiz de tanta dificuldade, se é da própria Universidade, ou se é do governo. Além disso, a professora não isenta sua culpa neste cenário, pois acredita que deveria se aproximar mais da PREX para que o projeto tivesse maior visibilidade.

Nessa mesma perspectiva, a Docente_UFC_06 enfrentou um contexto relacionado ao próprio alunato e suas dúvidas de pertencimento ao curso de psicologia e à universidade. Ela ainda destacou as disputas por espaços físicos como a maior dificuldade enfrentada para a concretização.

O Docente_UFC_07 destaca o trabalho do Grupo de Estudos Analíticos e Psicopedagógicos em Transtorno do Espectro do Autismo como mecanismo de apoio às famílias e de intervenção na sociedade

> Esse grupo surge de uma necessidade de apoiar a comunidade acadêmica e uma comunidade, principalmente os pais de crianças com autismo que não têm apoio algum, que encontram uma série de dificuldades e o apoio aí nosso começa pela informação. O que fazer quando recebe um diagnóstico ou o que fazer para procurar um diagnóstico. Então é nesse sentido [...] temos estudado na perspectiva de incluir essas pessoas de fato e de trabalhar para que o preconceito seja dirimido na sociedade a partir do auxílio às famílias, partir de levar a nossa voz pra que as pessoas possam aceitar o desafio de conhecer um autista não como uma pessoa doente, mas como uma pessoa que tem uma condição diferenciada de vida, de existência, enfim, essa é a nossa luta.

Quando se refere à intervenção no contexto das famílias com pessoas autistas, a professora utiliza verbos e substantivos para indicar diversas formas de contribuição ou colaboração. O “apoiar” e o “auxílio” às famílias também indicam relação de confiança dessas famílias no grupo, até por ser uma das poucas opções que possuem, pois como a docente mesma explica, essas pessoas “não têm apoio”. Dessa forma, o grupo funciona como uma espécie

facilitador ou norteador na condução de tomadas de decisões. Para isso, ela propõe "trabalhar", no sentido de dedicar-se e esforçar-se para que dificuldades sejam enfrentadas.

Dificuldades essas que estão expressas em um discurso latente na prática discursiva da Docente_UFC_07 sobre como os autistas são encarados na sociedade, com destaque para o preconceito, o desconhecimento e a rejeição. Tendo em vista que uma das propostas do grupo é transformar a mentalidade das pessoas para possam "aceitar o desafio" de conhecer verdadeiramente a pessoa autista, a docente nos informa tanto sobre o desconhecimento predominante, como a dificuldade de reversão, já que conhecer a aproximação com autistas é encarada como uma situação que está para além da sua rotina e da sua familiaridade. É um obstáculo que, para ser ultrapassado, necessita de aceitação.

Tal aceitação, por sua vez, pode ocorrer pela concordância, onde os sujeitos tomam esse entendimento para si, assumindo a realidade das pessoas autistas como verdadeira e real, assumindo essa postura de aceitação como correta, independentemente de posições contrárias, e tornar esse entendimento um hábito. Por outro lado, essa aceitação do desafio perseguida pela professora, pode não ser tão simples e as pessoas passem a concordar contra a sua própria vontade, acarretando inúmeros comportamentos e sentimentos negativos.

A prática discursiva da Docente_UFC_07 subtende diversos agentes que provocam esse cenário de desafios aos autistas e suas famílias, desde agências públicas e privadas, até a sociedade arraigada em concepções essencialistas de categorização dos sujeitos em padrões universais (WOODWARD, 2014).

Após relatar as dificuldades estruturais que a prática enfrenta, a professora afirma: "Nós lutamos contra a maré em todos os sentidos, nós não temos estrutura, mas nós teimamos em existir" (DOCENTE_UFC_07). A professora ressalta, nesse texto, que, para a prática se manter ativa, é necessário ser obstinado e insistente. Trata-se de um combate contra a ideologia de naturalização das ausências estruturais nas universidades públicas, oriunda da conjuntura. É também uma disputa pela sobrevivência da prática em meio às relações assimétricas de poder (FAIRCLOUGH, 2016; VIEIRA; MACEDO, 2018).

Por fim, o Docente_UFC_08 explica que, tanto há carência como há incompreensão da academia, no que diz respeito a determinados tipos de pesquisas e isso inclui o tema autismo. Ciente dessa lacuna, especialmente na área de administração, ele centrou-se em produzir trabalhos que suprissem essa escassez, revelando a intercessão da sua prática entre o contexto e eventos, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999).

> Inicialmente eu procurei fazer textos que indicassem grandes lacunas teóricas. Nós precisamos trabalhar nisto e textos de problematização. Como é a realidade brasileira? Qual é a situação em que nós vivemos? Agora eu estou começando a trabalhar com base de dados públicas que começam aparecer informações sobre os autistas. No caso específico do ENEM, eu vou passar pelo menos um ano trabalhando só em entender a questão do autismo no vestibular, os nossos adolescentes vestibulandos e produzindo textos em cima disso aí [...] agora assim, qualquer texto que que eu faça de logística, qualquer texto que eu faça de produção, ele tem muito mais visibilidade, muito mais citações e é muito mais fácil de ser aceito do que um texto sobre autismo. Todo texto de autismo, vai e volta, vai e volta [...] porque é uma questão de pesquisa nova para brasileiros. Eu tenho certeza que não tem muita gente, não tem grupos de pesquisa estruturados, não tem bolsas de fomento, então eu estou trabalhando numa área que não é atraente.

O Docente_UFC_08 estrutura sua fala sobre a realidade do contexto em três momentos: primeiro ele situa seu trabalho no tempo e no espaço de atuação em relação ao contexto, indicando passado, presente e futuro da pesquisa, pela articulação dos advérbios e dos verbos “inicialmente eu procurei”, “agora eu estou” e “eu vou passar”.

No segundo momento, ele tenta demonstrar a dificuldade que enfrenta em publicar trabalhos sobre autismo, produzindo no leitor uma associação pela contradição. Ele faz isso ao introduzir abruptamente uma fala que enaltece publicações de outras temáticas, associando dois advérbios de intensidade “muito mais”, para explicar a repercussão desses trabalhos. Ademais se vale do pronome indefinido “qualquer” para indicar que, independentemente dos trabalhos que submeta, não há diferença. Terão aceitabilidade, contanto que estejam alinhados aos interesses da academia.

No terceiro momento, o docente aponta as fragilidades da pesquisa sobre autismo no Brasil, pelas ausências indicadas por “não tem”. Essas carências são próprias de uma temática pouco explorada, mas que não nos cabe aqui inferir se são causas ou resultados desse cenário.

Sobre a estrutura da UFC para a diversidade, ele explica como vê um cenário que se replica em outras instituições

> Há boa vontade das pessoas, mas ao mesmo tempo muita dificuldade. Se você entrar na reunião de departamento hoje da UFC, você parece que está numa universidade europeia, brancos de olhos azuis, loiras de madeixas nórdicas, enfim, é muito raro ter gente com cara de Brasil. Aquela miscigenação não chegou ao nível superior, os professores não são assim, mas os alunos já são e eu acho que isso está forçando a mudança, tá forçando para que as pessoas reflitam, tá forçando para que as pessoas entendam. Nós temos uma realidade material muito difícil de falta de recursos e sem perspectiva de melhoria e eu acho que o que a gente puder em termos de aceitar essa diversidade isso vai nos trazer um ganho palpável em termos de eficiência, menos evasão, maior média de notas dos cursos, maior satisfação dos alunos e satisfação dos professores

O professor descreve o perfil docente da UFC como parte de uma representação pouco diversificada prevalecente nas universidades brasileiras, conforme alertado por Carvalho (2003, 2007).

O professor constrói o imaginário da universidade a partir das características físicas de seus atores. Na visão do professor, o Brasil ganha uma cara. A "cara do Brasil", figura de linguagem Personificação, é empregada para designar características do povo brasileiro. No seu imaginário, assume que há uma prevalência de perfil racial na população brasileira à margem da universidade pública.

A mesma personificação se aplica à miscigenação que "não chegou" ao ensino superior. Ele atribui uma ação humana – o ato chegar que indica o fim de um movimento – para referir-se a algo que não é real, que não se concretizou. Ademais se reporta à política das cotas e aos seus efeitos como "está forçando" uma mudança de pensamento e de postura que poderá ceder à força a essa nova configuração da Universidade, pois trata-se de uma ruptura de padrão.

Por fim, o Docente_UFC_08 demonstra-se atento a essa pauta por meio de um discurso reflexivo acerca de ideologias dominantes. Ele assume uma postura crítica e esperançosa de mudança e de benefícios que um ambiente plural pode provocar.

As práticas de pesquisa e de extensão voltadas à diversidade, desenvolvidas pelos docentes da UFC, dialogam com diferentes categorias, em especial aquelas que não vigoram na pauta de interesses das camadas de poder da sociedade.

Esses docentes enfrentam dificuldades diversas, porém reordenam suas práticas para que permaneçam ativas e funcionem como instrumento de combate à ideologia que tenta naturalizar o paradoxo da escassez de recursos com resultados significativos, como se os segundos estivessem alheios aos primeiros.

A maior parte das práticas não tem apoio financeiro e conta com apenas um bolsista e demais estudantes voluntários. Apenas uma ação de extensão conta com quatro alunos bolsistas. Essa realidade incorre em improvisações ou arranjos, como custeio de atividades mais simples, a exemplo de alimentação e deslocamento, pelos próprios membros das práticas ou, em alguns casos, unicamente pelos docentes. Em casos mais onerosos, as atividades foram reduzidas à metade ou, simplesmente, estão estagnadas em busca de melhor estruturação. Essa é uma realidade que impõe muitos desafios ao papel social do docente e da universidade (KUNSCH, 1992) sob o risco de esta deixar de assumir a vanguarda em debates essenciais à sociedade como o são os temas transversais à diversidade.

Entendemos que tal realidade provoca reflexões nos docentes acerca de seu papel e da função social de suas práticas, conduzindo-os aos comportamentos observados em todos os

entrevistados: ânimo e orgulho ao relatarem suas práticas de pesquisa ou extensão e, principalmente, os eventos oriundos delas.

As práticas analisadas dialogam intimamente com o contexto e são intercessões (VIEIRA; RESENDE, 2016) à medida que captam problemáticas num determinado recorte desse contexto e agem sobre elas oferecendo retorno à sociedade (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Dialogam também de perto com as práticas oficiais de diversidade da UFC, tendo em vista, a ênfase social perseguida pela Universidade em suas políticas e as práticas desenvolvidas pelos docentes serem também marcadas pela dimensão social (PILETTI, 2008).

Ademais, configuram-se como práticas cotidianas de diversidade (PAIS, 2003; TATLI, 2011), pois estão além das práticas institucionalizadas pela universidade e são formatadas sob o prisma de cada coordenador. Essas iniciativas atendem a necessidades de públicos não contemplados pelo marco legal (ou, quando atendidas, ficam aquém do que realmente necessitam) e nem pelas políticas internas da Universidade. Por outro lado, essas pessoas existem e alteram espaços sociais, inclusive dentro da Universidade. Esse *mix* de percepção e identificação faz com que os docentes tomem iniciativas de desenvolverem práticas de pesquisa e extensão voltadas à de diversidade.

As práticas discursivas dos docentes embutem discursos implícitos que carregam anseios, desejos, visões de mundo, visões acerca da Universidade e do trabalho docente. As construções textuais empregadas falam para além do texto pronunciado e explícito. Esboçam também a relação dos docentes como agentes sociais produtores do contexto. Neste aspecto, via de regra, os docentes tentam ser comedidos ao criticarem esses agentes.

Nas descrições percebemos, portanto, que o viés social faz com estes educadores dedicaram esforços às suas atividades com vistas a transformar contextos sociais e produzir novas realidades, preocupando-se com alunos e sociedade em geral.

9 PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO COM A DIVERSIDADE E ALTERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE TRABALHO DOCENTE

O percurso de construção da tese culmina nesta seção que foi desenvolvida sob dois enfoques: a manifestação do processo de identificação com a diversidade nos discursos dos docentes e as alterações que esse processo provoca nas suas práticas de trabalho, nas dimensões ensino, pesquisa e extensão.

Se antes nos delimitamos às descrições das práticas de pesquisa e extensão, nesta seção ampliamos nossas análises englobando também as práticas de ensino.

Esse movimento se deve aos pressupostos que adotamos. O primeiro deles é de que nas práticas de pesquisa e extensão, diferentemente das práticas de ensino, quando há programas pré-definidos a serem obedecidos, os docentes detêm relativa autonomia para escolher as temáticas sobre as quais irão se debruçar e, consequentemente, os públicos com os quais irão interagir no interior das práticas.

Tendo em vista essa relativa liberdade e as muitas possibilidades de manifestações das identidades de diversidade (WOODWARD, 2014), pressupomos que a coordenação de práticas de pesquisa ou de extensão voltadas à diversidade, por si só, já representam manifestações comportamentais de identificações dos docentes com a diversidade. Os direcionamentos a temas transversais a diferentes grupos de diversidade são alterações resultantes das identificações.

Se, por um lado, as práticas de ensino não gozam da mesma autonomia de escolhas em termos de públicos e temas, por outro, elas não estão isentas de passar por alterações decorrentes da identificação docente com a diversidade, tendo em vista que o docente não pode se esquivar do contato com esse ambiente cada vez heterogêneo que é a universidade pública. Esse contato, por sua vez, provoca inquietações na ação docente (BERGAMO, 2010) fazendo-o buscar caminhos para atender a demandas diferenciadas em sala de aula.

Embora não tenhamos descrito os momentos das práticas de ensino a partir do modelo de Chouliaraki e Fairclough (1999), como fizemos com as práticas de pesquisa e de extensão, assumimos que a prática de ensino é também uma prática social no mesmo viés defendido pelos autores, pois requer do docente um olhar sensível para o contexto (GIL, 2009), para as diferenças e para a unicidade e a multiplicidade de cada aluno (HALL, 2015; STOER; CORTESÃO, 1999), fazendo com que o docente assuma inúmeros papéis (GIL, 2009; MCEWAN, 2002; WALKER, 2008) e estratégias de trabalho para desenvolvê-las (OUELLET,

1991). Sendo assim, adotamos o pressuposto de que a prática de ensino também é alterada pelo processo de identificação com a diversidade.

Por fim, sendo o discurso um símbolo de manifestação da identidade de diversidade (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; HALL, 2015), nossa exploração do processo de identificação docente e as alterações nas suas práticas de trabalho foram fundadas nesse meio de expressão de sentidos, significados e percepções. Não desconsideramos, porém, que a identificação é um processo inconsciente que não pode ser facilmente visto ou examinado (WOODWARD, 2014).

Adotamos percepção, enquanto momento reflexivo do docente, que representa a sua verdade particular e seu modo de ver o mundo e os sujeitos nele (ANDRADE, 2012; MERLEAU-POINT, 1990, 2011). A reflexão é também elemento necessário na proposta da ADC para produção de micro-mudanças a partir da crítica, ou seja, como meio condutor à reflexão.

Ao relatarem sobre seus processos de identificação, os docentes assumem um posicionamento no contexto e expressam seu lugar de fala, muitas vezes, se valendo de suas histórias de vida e recorrendo a léxicos gramaticais que embutem discursos latentes. Para entendê-los, mais uma vez, nos valemos da análise de verbos, advérbios, adjetivos, figuras de linguagem e pronomes, sem nos planarmos unicamente na norma culta, sob pena de empobrecermos a análise social. Dessa forma, realizamos ADC dos textos dos docentes conjugando análise morfologia e social, conforme proposta de Fairclough (2016).

Isto posto, apresentamos nossas apreensões acerca dos processos de identificação com a diversidade e das alterações das práticas de trabalho de cada docente entrevistado na UNILAB e na UFC, com base nas motivações para o desenvolvimento das práticas, manifestações em favor da diversidade e alterações nas práticas de ensino, de extensão e de pesquisa.

9.1 O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E ALTERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE TRABALHO NAS DIMENSÕES ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DA UNILAB

Os entrevistados nos relataram, incialmente, os motivos que os levaram a ter interesse por temáticas relacionadas à diversidade. Conforme evidenciado nos textos, uma parte foi tensionada por acontecimentos de suas vidas pessoais, corroborando a perspectiva de Hall (2015) acerca da manifestação da identidade a partir das interpelações sociais dos sujeitos

(HALL, 2015). Outra parte dos entrevistados afirmou ter afinidade com o tema que desenvolvem e com determinados grupos, evidenciando que experimentam a sensação de pertencimento da identidade (HALL, 2015).

9.1.1 O processo de identificação dos docentes da UNILAB: quem somos e de onde viemos

Segundo Hall (2014), há a possiblidade de a origem das identidades estar no passado histórico com o qual os sujeitos continuam a manter correspondência no presente. Tem a ver com questões sobre quem somos e de onde viemos. Na esteira do pensamento de Hall (2015), apresentamos os posicionamentos dos docentes sobre seus processos de identificação, por meio das suas práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2016).

O Docente_UNILAB_01, por exemplo, destacou a experiência familiar como o berço do seu interesse pelas questões étnico raciais. Embora o real significado de ser negro tenha ficado adormecido por algum tempo, ele foi atravessado por situações, na Universidade, que contingenciaram essa identidade

> Minha família, eu tive uma estrutura familiar. Então o meu pai, a mãe dele sim, a avó do meu pai foi escrava, a mãe dele era negra, eu conheci a mãe dele, a minha avó, minha mãe era mais índia, indígena do interior do Rio Grande do Sul e aí não há uma discussão assim porque que eles não, o Brasil ele é germânico numa construção oficial, as famílias, elas não, isso não é de muito tempo que a gente tem essa discussão racial. É uma coisa muito mais contemporânea, bem recente, então foi em casa, em que pese a minha mãe. Minha mãe ela falava muito nisso, mas de uma maneira que, a gente quando é adolescente, a gente não entende "meu filho a sociedade, ela é de um jeito" da maneira dela de falar. Ela não falava em sociedade, mas ela falava de outras maneiras [..] sim, eles falavam, mas eles não falavam com essas ferramentas que a gente vai compreendendo depois da universidade [...] Na universidade mesmo, eu era o único mais escuro na minha sala, vamos dizer assim [...] então pra nós, o pai falando, a mãe falando não vai ser mais forte do a instituição ensinando a Grécia e Roma. Não vai ser mais forte! Quando eu aprendi história na graduação, se chamava Egito de oriente próximo. Oriente próximo a quem? A Inglaterra. Não era África. Então foi na universidade, nos estágios sim. Foi tendo uma dimensão, mas na família, eu sei que minha mãe me ensinou muita coisa nesse sentido.

A figura da mãe aparece como agente provocador do entendimento de ser negro a partir do outro, quando o explicava como era a sociedade. Docente_UNILAB_01 relatou ainda que, ao fazer estágio no Memorial do Rio Grande do Sul, percebeu que a história negra só era apresentada na perspectiva da escravidão e isso o inquietava. Após ter contato com organizações sociais de militância negra e ser convidado a participar delas, foi que conheceu outras vertentes acerca da história negra. Por isso, ele acredita que foi na academia que as orientações de sua mãe, antes latentes, foram tensionadas.

No caso do Docente_UNILAB_01 não houve gradação da sua identidade de diversidade (BARROS, 2003), mas uma transformação na dimensão individual (HALL, 2015) própria do movimento da realidade (CIAMPA, 2005). As experiências na Universidade e nos estágios provocaram nele o seu deslocamento, tanto no mundo social como nele mesmo, conforme prevê Hall (2015). Esse foi um movimento natural no duplo processo de deslocamento, já que se alteraram seus sistemas de significação e de representação cultural acerca da negritude (HALL, 2015), antes calcado unicamente na família e depois ressignificado pela vida acadêmica.

Esse mesmo deslocamento foi experimentado pela Docente_UNILAB_02, porém ainda na idade escolar e em decorrência de experiências negativas. Ela foi contingenciada pela exclusão social e racial

> A minha trajetória, eu te diria assim que foi uma busca por respostas [...] então, no meu caso, eu pensava que havia algo de errado comigo que causavam certas situações pra mim [...] que eu não conseguia entender, porque que às vezes havia discriminação, por que eu sentia que eu não era bem vinda em determinados lugares. Então, essa coisa toda no primeiro momento, eu associava com a pobreza. Eu achava que por ser filha de pais que no primeiro momento foram trabalhadores rurais [...]

Na sua fala, a docente utiliza vários verbos que indicam consciência reflexiva provocada por situações pejorativas. A professora relatou que seus pais migraram do interior para a capital do Rio Grande do Sul, passaram a trabalhar em uma escola particular como pedreiro e faxineira. Conseguiram descontos para que as filhas estudassem nessa escola e, para complementar o pagamento da mensalidade, ela trabalhava na própria escola. E foi nesse ambiente que a professora experimentou momentos que a marcaram, pois reforçaram seus questionamentos sobre sua própria existência

> Eu me lembro que ali veio um dos momentos mais cruéis que eu nunca esqueci. Eu lembro que uma vez, eu era como se fosse uma auxiliar de professora para cuidar das crianças [...] e eu me lembro das crianças gritando pra mim "nega feia, nega feia, nega feia, nega feia" Eu tinha o que naquela época? Talvez, uns 12 ou 13 anos e eu não sabia por que eu despertava tanto ódio, tanto desprezo e eu fui crescendo com aquilo, mas eu achava que era porque "pô, eu moro na favela" e isso mexe com a tua auto estima [...] Eu não interagia com as outras crianças, mas ninguém sabia porquê e eu também não conseguia dizer por que, naquele colégio, nós erámos exatamente quatro crianças negras em toda a escola, eu, minha irmã e as filhas do zelador que eram nossas amigas. As únicas amigas que nós tínhamos de verdade na escola. Por ser uma escola privada, católica, etc. e tal, era outro universo com crianças brancas, de famílias de classe média. Então, era outro universo muito diferente do que eu vivia. Eu cresci nesse meio.

A docente apresenta as situações que viveu na escola, articulando fatos vivenciados e fatos percebidos. Ela reforça os fatos vivenciados por meio da interdiscursividade da fala das crianças e dos fatos percebidos por meio da reprodução de seu próprio pensamento, ao tentar justificar as situações que vivia na escola. Em outro momento, ela dita a exata quantidade de crianças negras na escola e as qualifica como amigas, expondo assim sua percepção. A leitura que ela fazia do seu posicionamento no contexto escolar era causadora de problemas.

Diante de tudo que viveu, a Docente_UNILAB_02 é objetiva quanto à relação entre suas questões raciais e sua atuação profissional

> Eu não vejo a atuação docente descolada da trajetória de vida do docente. Me parece que só faz sentido aquilo que você se propõe a fazer, se isso, de alguma forma, fizer sentido na tua vida. Aquilo que tu é enquanto sujeito. Então, o meu pertencimento enquanto mulher negra, enquanto ativista, tudo isso impacta no meu fazer. Porque, se não, eu penso que não seria algo que de fato me move.

A professora explicita a influência da questão racial na sua vida profissional. Para ela, a significação de uma depende da outra. Na construção "Aquilo que tu é enquanto sujeito", revela a perspectiva de identidade compartilhada por ela. Ela se admite plural e suas múltiplas identidades (mulher, negra e ativista) impactam a sua atuação docente.

A Docente_UNILAB_04 também percebe no seio familiar a origem das suas múltiplas identidades enquanto processo

> Eu acho que, primeiro, antes da minha formação acadêmica, que foi essa inicial que eu falei, eu acho que tem uma outra formação que é uma formação como mulher negra, né? Como mulher negra, que nasce na periferia de uma família migrante, que vem do sertão, que vai morar numa na periferia de outro do sul. Aquela história, né? Migrou do Norte, veio pro Sul, aquela ideia e a educação pra mim, a minha formação começou aí. [...] Pra mim, a educação popular sempre foi meu lado A e a formação acadêmica virou meu lado B, na verdade, porque meu primeiro lado foi aí. Eu tive que me reinventar na universidade e, esse não lugar da representação, eu nunca me senti representada. Isso me incomodava muito. E teve um fato que eu acho que foi primordial, [...] lá por 2003 a UNESP começou uma cooperação internacional com os países africanos e aí alunos africanos chegaram e como nós éramos pouquíssimos alunos negros na universidade, a gente se juntou com os africanos e tinha uma república chamada Casa das Áfricas. Eu vivia ali. Aí que eu me reconectei, digamos assim, com uma memória talvez, ancestral africana. Eu acho que ela sempre existiu. Minha avó sempre alimentou isso em mim. Minha avó é negra, benzedeira, contadora de história. Então eu sempre aprendi muito com ela. Então essa foi minha educação lado A [...] o despertar para a África foi também um despertar para me conhecer mais, conhecer mais sobre as minhas origens, o meu povo. Aquilo que a academia não me mostrava.

O Docente_UNILAB_03 apresenta uma perspectiva diferente dos entrevistados anteriores, pois ele não se autorreferenciou negro ou indígena, mas mantém afinidade com esses grupos culturais, conforme ele mesmo explica.

> Foi sempre uma preocupação minha trabalhar de trabalhar fazendo, tentando ver como é que há uma percepção, a falta de identificação das pessoas com sua própria cultura, a falta de sentimento de pertença que as pessoas têm por não se auto-reconhecer na própria cultura [...] Trabalhei e gosto de trabalhar sempre com os sujeitos ofuscados, com as pessoas que, muitas vezes, o poder ou a história oficial não reconhece, ou, pelo menos, ofusca. [...] Gosto de trabalhar com cultura de modo geral, mas sobretudo destacando essas culturas das comunidades tradicionais e também dos povos e demais agregados a eles.

O professor justifica sua identificação com povos indígenas e quilombolas por sentir prazer em pesquisas sobre eles. O ato de "gostar" indica afinidade, que, por sua vez, configura-se como compatibilidade com esses sujeitos e com suas condições sociais. O gostar justificado pelo docente, esboça que seu sentimento de pertença a esses grupos se dá por aproximação, por simpatia, por combinação ou contração de interesses, por interesses parecidos ou modos próximos de pensar e de ver o mundo. Ele se sente, portanto, parte dessas culturas e corrobora o conceito de identidades como sensação de pertencimento, independentemente de elementos essencialistas de Hall (2015). De qualquer forma, o docente também é interpelado pelo meio social por conta da ausência de auto-identificação. A "falta de identificação" percebida por ele na sociedade pode ser interpretada como o contingenciamento que despertou nele a aproximação com as identidades indígenas e quilombolas.

O Sentimento de pertencimento também é evidenciado no argumento do Docente_UNILAB_03

> Essa é uma pergunta de cunho bem pessoal e como essas perguntas de cunho pessoal a gente nunca sabe bem qual é a origem, né? Mas, de uma maneira bem simples, eu posso te dizer que eu sempre tive um pezinho na umbanda. Eu sempre gostei, sempre me encantou, apesar de, como o brasileiro médio em geral, eu confesso a você [...] a gente sempre tem aquele receio, a gente sempre tem aquele medo, mas eu sempre tive um pezinho na umbanda [...] minha família é católica [...] não sou iniciado na religião de umbanda, mas tenho muita empatia, um profundo amor pela umbanda.

Com a expressão coloquial "um pezinho na umbanda" ele tenta expressar que tem envolvimento, mas não está por completo nela. Ele se serve do advérbio de tempo "sempre" para indicar que sua identificação com a religião já tem uma trajetória habitual. Ele se descreve "como todo brasileiro médio" fazendo referência ao contexto como justificativa das suas

ressalvas em relação a um possível envolvimento de fato com a religião e que, portanto, prefere ficar no campo da admiração e da pesquisa.

Hall (2015) preconiza que os sujeitos assumem posicionamentos públicos em função da identidade que manifestam. Em função disso, questionamos aos docentes se eles já sentiram a necessidade de se manifestar no ambiente de trabalho em favor das categorias com as quais se identificam. Todos os participantes responderam que sim. Destacamos algumas dessas repostas.

Segundo o Docente_UNILAB_03 "[...] a gente explica, tenta explicar [...] muitas vezes, existe sim algumas indisposições, talvez não por maldade, mas por incompreensão e falta de entendimento e aí a gente passa a conversar, mas são tudo, algo reversível" (DOCENTE_UNILAB_03).

> Sempre! Sempre! Sempre! Sempre! É do meu cotidiano. Isso é muito doloroso e muito cansativo. Sempre! Sempre! Não tem fim. E eu tenho consciência que isso não tem fim. Enquanto eu estiver nesse lugar, isso não tem fim. Não é uma coisa assim: Ah! Eu tive uma experiência em uma reunião. Não! É sempre, na Universidade. Em relação a colegas, em relação a alunos. Sempre! (DOCENTE_UNILAB_04).

> Sim, Diversas vezes! Na condução também didática dos conteúdos que a gente discute em sala de aula, diversas vezes a gente precisa, não conduzir, não induzir, melhor dizendo, a discussão, mas de fato existem preconceitos arraigados. A gente percebe isso nas relações institucionais e nas relações em sala de aula. Então por diversas vezes precisa, sim, se posicionar de uma maneira mais, enfim, de modo a não ter muito medo de despertar inimizades, digamos assim. As pessoas saberem o que a gente pensa e o que a gente fala e no que a gente acredita. Então, nesse sentido, houve já vários embates aqui na Universidade. Sempre há. A UNILAB é um lugar de enfrentamento, de muitos embates. Não é um lugar calmo não. Não é um lugar pacificado. Longe disso! E eu acredito que é bom que não seja assim (DOCENTE_UNILAB_05).

As respostas se repetem no sentido de que há uma constante necessidade de se manifestarem publicamente para esclarecer ou defender as categorias com as quais se identificam. Os docentes recorrem várias vezes ao advérbio de tempo "sempre" e ao de intensidade "muitas" para reforçar a ideia de continuidade e de constância, ou seja, de que essas posturas, que são manifestações das identidades, são habituais em suas vidas.

Nessas falas, observamos sujeitos que são agentes do seu próprio *eu* e que se sustentam na atividade continuamente interpretada, conforme postula Giddens (2002). Essa postura reflexiva atravessou o tempo e o espaço na vida desses docentes, mas não se manteve estável.

Ao contrário, se transformou ao longo das suas experiências como manifestação das suas identidades, fornecendo respostas diferentes a cada evento diário e usando esse *eu* em

contextos diferentes, inclusive na vida acadêmica. Essas manifestações permaneceram em andamento, já que se trata de signos de identidades inacabadas (HALL, 2015). Vemos a identificação dos entrevistados fundada na articulação entre o *eu* e o outro, representado principalmente na figura dos pais e sujeitos relacionados à formação, em um processo que nunca se completa (HALL, 2014).

9.1.2 Alterações nas práticas de pesquisa e de extensão dos docentes da UNILAB

As decisões que o indivíduo toma, segundo Bauman (2005), são cruciais para o seu pertencimento. Partimos dessa premissa para conhecermos as decisões dos docentes da UNILAB acerca das práticas de extensão e de pesquisa voltadas para temas que atravessam a diversidade. Decisões que que englobam não somente a iniciativa de desenvolver práticas, mas escolhas no interior das práticas, como ajustes e recuos que melhor atendam às necessidades dos sujeitos alvo das práticas.

Ao serem indagados sobre as alterações nas suas práticas de pesquisa e de extensão em função da identificação com a diversidade, os docentes explicaram seus pontos de vista. Para o Docente_UNILAB_01

> [...] me trouxe um entendimento de como é complexo o Brasil em se falar em questões raciais. Como é complexo! No Rio Grande do Sul é uma perspectiva, eu fiquei quase dois anos na Amazônia, lá no sul do Pará, trabalhei também com projeto nesse sentido, é uma outra perspectiva e aqui é uma outra perspectiva. Porém, independentemente do local, há uma realidade, assim né, que as populações mais escuras são as menos privilegiadas, as mais marginalizadas, independentemente da complexidade do tema. Isso é algo que, pra mim, faz eu pensar muito, pra mim é muito novo. Porque uma coisa é eu falar lendo, outra coisa é eu falar vivendo [...] ver isso me remete assim: "puxa como tem que trabalhar a pesquisa! Né?" Porque essas pessoas, elas têm que entender que como ser elas não são inferiores e que aquilo não é uma fatalidade, não é um fatalismo. Não foi Deus. Foi uma construção né? Mas realizar pesquisa num intuito realmente sério, técnico. Acho que a militância, ela tem o seu dever, ela tem a sua função, mas a academia não é uma militância. Pode ter vários tipos de pessoas, mas pensar a questão negra, não é essencializá-la. Então os meus alunos têm que ter muito esse entendimento e ao mesmo tempo é uma posição no mundo de autoestima, de crescimento opcional. Agora, por que há de se pesquisar? Porque a construção, ela fica e permanece. Ela é muito latente em todos esses lugares. Então, isso me diz assim: o que eu tenho que fazer enquanto ser humano na minha função de professor universitário? Pesquisar! E estar nesse tipo de tema que é o tema que me colocou na vida. Que é uma forma profissional. Então isso pra mim, me motiva. Se você for olhar meu currículo, tu vai ver que isso me motiva.

Ele indica a necessidade do que fazer, como fazer e porque fazer. A identificação com as questões raciais provoca inquietações e reflexões expressas nas construções "me trouxe um entendimento" e "faz eu pensar muito" que o conduzem à necessidade de pesquisar sobre o

tema. Ele emprega o advérbio de intensidade “como” para ressaltar a iminência de fazer isso. Aponta que existe uma lacuna expressiva que precisa ser suprida com pesquisa científica e que se precisa muito trabalhar a pesquisa. Com essa intensidade, ele indica que ainda há lacunas expressivas a serem supridas nessa temática.

Ademais, o docente enxerga na pesquisa científica um meio de intervenção no contexto. Ele indica o que, como e porque fazer isso sem dissociar suas questões de vida pessoal com profissional. Ele não dissocia sua existência da vida profissional.

Na visão da Docente_UNILAB_02, a prática de extensão provoca nela a sensação de esperança que emana da relação com as mulheres atendidas pela prática coordenada por ela: “É possível você ter ações que possam impactar socialmente e isso me tem retroalimentado, então cada vez que eu estou lá com aquelas gurias, é como se me dissessem assim: ‘olha é possível! Vai haver um amanhã’”.

Usando um termo oriundo das ciências biológicas e exatas, ela explica como seu passado influencia o presente e acena para o futuro. Essa relação temporal funciona como sistema que, para ser mantido, necessita de um parecer e esse parecer vem através da sensação consequente do convívio com as mulheres negras do projeto. É também uma forma de ela avaliar positivamente o desempenho da prática, percebido adicionalmente na construção “é como se me dissessem”.

A Docente_UNILAB_04 acredita que

> Isso se reflete no plano da pesquisa. O que os alunos querem pesquisar? O que eles querem conhecer? [...] Pra mim, o que me traz de mais rico nessa experiência é essa pluralidade, sabe? De visões de mundo, dos olhares, de interrogações. Acho que a gente só cresce se souber interrogar. Hoje eu me sinto uma educadora mais completa, entendeu? Porque eu conheço esse universo.

Para a professora, isso impacta diretamente na sua forma de fazer pesquisa, de aceitar a visão dos alunos e dar liberdade para eles construírem seus caminhos. A interrogação remete à reflexão que provoca nela.

O Docente_UNILAB_05 relata que, para nela a identificação provocou

> Amadurecimento como pesquisador para lidar com os bolsistas para lidar com as variáveis do campo [...] então tudo isso é aprendizado pra gente. O que fica é a questão do aprendizado [...] a certeza e a convicção que é necessário se continuar pesquisando esses temas, porque são temas muito invisibilizados, calados, muito velados dentro do próprio ambiente umbandista.

Sua fala reflete um *continuum* entre a realidade social da umbanda e a pesquisa científica. Quanto mais ele conhece a primeira, mais tem certeza da segunda. É mais que uma mera percepção, ele está convencido da necessidade de se realizarem pesquisas sobre esse objeto tema. Ele argumenta a favor dessa convicção listando adjetivos que descrevem a condição de apagamento desse tema no próprio contexto.

Observamos que as práticas de pesquisa e de extensão dos docentes da UNILAB são alteradas por seus processos de identificação com diferentes categorias de diversidade. Como era de se esperar, não obtivemos respostas uniformes, pois estamos tratando das percepções de cada um enquanto ato reflexivo. Dessa forma, cada um expressou-se da maneira que melhor lhe representava. Além disso, trata-se de práticas diferentes com objetos e objetivos diferentes.

9.1.3 Alterações nas práticas de ensino dos docentes da UNILAB

Por fim, indagamos aos docentes acerca de como suas práticas de ensino são alteradas a partir da identificação que manifestam com determinadas categorias de diversidade. Os docentes responderam a partir de recortes simbólicos de seus contextos.

O Docente_UNILAB_01 explicou posturas que assume em sala de aula levando em conta características do contexto cearense, mas, principalmente, o fato de ter parte das turmas compostas por alunos estrangeiros

> Eventualmente alguma questão de gênero, então a gente acaba tendo que atenuar, algumas explicações e experiência próprias deles, a gente acaba tendo que atenuar, alguma questão religiosa. O Ceará é um estado muito religioso. É o estado mais religioso que eu já morei. Ele não é o mais religioso, mas ele é um que tem uma característica cristã mais forte [...] aqui tu tem um catolicismo mais hegemônico duro. [...] não se reflete de uma maneira a tensionar meu trabalho. No meu trabalho, não necessariamente, mas serve para os alunos pensarem, dialogam, tem uma troca positiva. Não negativa, positiva. Nunca tive problemas negativos quanto a isso. Por que que não? Porque minha maneira de atuar é trazer isso como construção. É não confundir com fé. Isso é uma coisa que eu sempre deixo muito nítido para os meus alunos [...] Eu tento fazer um espaço democrático e político. Aí eu tento trazer a religião como elemento para eles refletirem.

O professor tem como estratégias tornar menos densas as diferenças culturais em sala de aula e usar o contexto como meio de conduzir os alunos à reflexão. O uso do verbo "ter" no gerúndio – "tendo" – indica que essa estratégia não só está em curso, mas que há possibilidade de ainda se prolongar, de haver continuidade dessa estratégia.

Ao dizer “eu tento” o docente assume que requer esforço a estratégia de dialogar com o contexto das diferenças religiosas na perspectiva de fomentar um ambiente colaborativo. E, requerendo esforço, presume-se que não seja uma estratégia fácil.

No caso da Docente_UNILAB_02, a experiência de vida tem impacto direto nas suas práticas de ensino.

> Há um lado disso desgastante que é pensar nessas questões que não fazem nem sentido, assim grosso modo ter que pensar “poxa vida eu não acredito que alguém vá usar a ideia de racismo reverso ou de doutrinação pra desqualificar o meu trabalho”. Então isso gera um desgaste [...] A experiência te faz lidar com isso, tu vai aprendendo a lidar com isso [...] O que eu noto é que é nos últimos tempos tem se acirrado um certo desrespeito, aí você tem que manter uma postura em que isso não se perca [...] aí a gente começa a se preparar para lidar com isso da forma mais honesta e coerente. Então, por exemplo, todas as minhas aulas, independente do tema [...] eu sempre tenho um aporte teórico. Sempre! Eu mesma costumo dizer: eu não admito achismo em sala de aula. Eu digo: nós analisamos com base em algo [...]
> Eu procuro sempre desnaturalizar aquilo que chega. Hoje muito facilmente todo mundo se sente apropriado via *WhatsApp*, via rede social. Eu digo: não é por aí! Não dentro dessa sala de aula [...] Construo redes de afeto. Basicamente eu tenho boas relações [...] porque eles sabem que eu cobro uma boa trajetória acadêmica, mas só peço que eles não podem chegar pra mim me dizendo coisas que ele não diria a outros e outras.

Embora a professora encare possíveis problemas como cansativos e que podem levar ao, por exemplo, reconhece na experiência uma aliada que tem a ajudado a lidar com tais situações. Embora encontremos, na fala da professora, menção às alterações da prática de ensino com foco no *outro*, a entrevistada associou as alterações nas suas práticas de ensino mais fortemente em si enquanto sujeito diverso.

O discurso da professora reflete, em muitos aspectos, as experiências que teve no ambiente escolar enquanto criança, porém com posturas inversas que aprecem querer apagar diariamente, em seu trabalho, as marcas negativas deixadas pelas situações de exclusão que experimentou. As redes de afeto, são exemplos disso. A desnaturalização, enquanto estratégia pedagógica, nos remete a postura contra-ideológica presumida por Fairclough (2016).

Ademais, a professora faz um movimento de retorno e revisita sua história pessoal quando provoca a reflexão dos alunos por meio de questionamentos sobre suas realidades pessoais, para que eles mesmos descubram respostas sobre demandas que levam para a sala de aula. São questionamentos que parecem com os que ela mesma se fazia quando adolescente, por ocasião do preconceito que enfrentava na escola.

Ao final, a professora expressa seu desejo profissional: “Eu quero ver outras jovens assumindo seus lugares como docentes, pesquisadoras. E isso também é fundamental. [...] É um pensar no hoje, mas também no amanhã”. Indica algo que ela ainda pretende vivenciar e

não um desejo sem prazo certo para se cumprir. Subjetivamente, ela estabelece um recorte temporal na sua geração, pois ela expressa o desejo de ver esse cenário. Indica, portanto, que acredita no ingresso dessas jovens na universidade, como algo que ocorrerá em curto tempo.

A Docente_UNILAB_04 entende que os símbolos da sua identidade constituem estratégias em sala de aula. Ela assume que

> O que eu tenho logo falado para os alunos quando eu entro em sala é: eu sou uma mulher negra. Nós estamos aqui para estudar obras de intelectuais negras, mas eu também sou uma intelectual negra. Tipo, eu não vou deixar de fazer o meu trabalho de ocupar esse lugar. [...] Se os racistas são educados para serem racistas [...] Eu acredito, como Nelson Mandela, em uma educação antirracista e é isso que eu faço em sala de aula. É isso que eu faço. [...] eu acho que a minha prática docente começa com a minha imagem. Ela começa com a minha chegada, com meu cabelo desse tamanho que você está vendo, com os meus brincos, com o meu colorido, com o meu corpo, com a memória que o meu corpo trás, com a minha fala que é uma fala que de alguma forma carrega minha marca de periférica e também do outro espaço [...] eu me sinto uma educadora. O meu chão é a sala de aula, é o chão da fábrica. Eu trabalho pra isso. Eu trabalho pra que outras pessoas como eu possam ter seu diploma, ter melhoria de vida, ter melhoria na sua comunidade. Todas as minhas lutas dentro da UNILAB e em todos os espaços onde eu estou é pra isso. Eu estou preocupada com isso, sabe? Que pessoas pobres, pretas, LGBTQ, indígenas, eu só acredito que possa haver mudança quando essas pessoas acessarem outros lugares do poder e eu trabalho pra isso. Eu não trabalho para outra coisa.

A Docente utiliza recursos linguísticos como estratégia de ensino e estratégia de desconstrução de ideologias vigentes. A guisa de exemplo, podemos indagar: que discursos estão embutidos em “eu sou uma mulher negra”? Quais desconstruções essa frase provoca? É certo que a frase, proferida em sala de aula, ultrapassa a dimensão da autoafirmação e adentra o campo da estratégia discursiva para construção de sentidos em local social com direção histórica determinada.

Ela utiliza o corpo como um *lócus* de sentidos, conforme prevê Foucault (1972). Não se trata de um corpo biológico em si, mas do que ele representa em sala de aula e de como ele é usado para descontruir ideologias hegemônicas, uma representação simbólica de luta (COOPER; BURREL, 2007). É nessa perspectiva que a professora elenca vários símbolos da sua identidade, tanto físicos como linguísticos e comportamentais (WOODWARD, 2014).

Por fim, o Docente_UNILAB_05 pontua as alterações que o processo de identificação religiosa provocou em suas práticas de ensino

> Se existe uma coisa que a macumba ensina a gente é você ser cuidadoso, atencioso e saber lidar com os rituais, saber entender quais são os momentos liminares de passagem, de transformação, entendendo e aceitando o tempo das coisas. Então, na minha prática em sala de aula me ajuda a ser alguém mais calmo, mais tranquilo, mais observador e me sinto mais protegido também.

Observamos a utilização de verbos e adjetivos para demonstrar as alterações provocadas pela umbanda no comportamento do docente em sala de aula. São qualificações de sentidos próximos que exprimem a ideia de envolvimento mais aproximado com os discentes e com o próprio ambiente da sala de aula. O advérbio de intensidade "mais" modifica o sentido de alguns desses adjetivos, mas sinaliza que essas já são características do professor intensificadas pela umbanda.

Os docentes da UNILAB têm na trajetória de vida e na afinidade com a adversidade, as principais contingências de suas identidades. Suas narrativas corroboram as perspectivas de Hall (2015) acerca da origem das identidades e da sensação de pertencimento. Há uma prevalência do núcleo familiar nas narrativas de vida da maioria e cada um representou como essas identidades foram se constituindo em diferentes fases de suas vidas, como um processo (HALL, 2015) que permanece em andamento (COOPER, 1976) sendo constantemente reclamadas no ambiente da Universidade.

Verificamos, no caso dos docentes que se declaram negros, como despontaram suas transformações na dimensão individual, que Hall (2015) denomina de deslocamento ou descentralização neles mesmos e no mundo ao passarem por um processo de entendimento e de auto reconhecimento das suas identidades racial e cultural e como essas identidades os posicionavam na sociedade.

As identidades se manifestaram de diferentes maneira nas práticas de trabalho, fazendo o que Hall (2015) denomina de "jogo das identidades", pois há uma classe interseção de diferentes identidades que dialogam nesses sujeitos e alteram suas práticas de extensão, pesquisa e ensino.

Na dimensão ensino, percebemos que essas alterações tanto decorrem do processo de identificação, como das práticas de pesquisa e extensão, pois os docentes sempre associavam suas experiências em sala de aula ao que vivenciam nas outras dimensões.

As apreensões feitas aqui dizem respeito à realidade das práticas de trabalho dos docentes entrevistados nesta etapa da pesquisa, mas nos proporcionam um vislumbre do todo que é espaço UNILAB.

9.2 O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E AS ALTERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE TRABALHO NAS DIMENSÕES ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: PERCEPÇÕES DOS DOCENTES DA UFC

Iniciamos esta etapa buscando entender, dos entrevistados na UFC, os motivos que os conduziram ao interesse por temáticas relacionadas à diversidade para entendermos seus processos de identificação com a diversidade. Os recursos históricos e culturais de formação das identidades desses docentes têm berço na família. Quando somados a outras experiências sociais, inclusive na academia, afetaram a forma como estes profissionais representam a si próprios (HALL, 2015).

9.2.1 O processo de identificação dos docentes da UFC: a forma como podem representar a si próprios

Hall (2015) defende que o processo de identificação tem a ver muito mais com questões relacionadas a "quem nós podemos nos tornar", "como nós temos sido representados" e "como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios". Nesse sentido, buscamos entender as percepções dos docentes acerca de seus processos de identificação.

O Docente_UFC_01 explicou seu processo de identificação com o público idoso

> A gente criou um projeto de atividade física para diabéticos [...] a gente fez uma convocação de diabéticos, para ter um projeto aqui no Pici e todos eles eram idosos. Os meus dois orientadores na época da graduação eram professores já idosos. À época, acho que eles já tinham seus 65 ou 70 anos [...] meu orientador do mestrado e doutorado, da UECE, que eu fiz lá, também estava nessa faixa etária. Então eu sempre tive muito contato. Meus avós também foram muito impactantes na minha formação em geral e vida. Então, é um público que eu tenho muito contato. É um público que eu tenho muito contato em geral [...] a própria minha família em geral, todos os meus tios e tias estão nessa faixa etária, tenho contato com esse público em outros ambientes, por exemplo, na academia.

O docente ressalta vários agentes idosos, em diferentes momentos da sua vida, responsáveis por despertarem sua identificação com esse público. É importante destacarmos que o "contato", com essas pessoas não foi ocasional, mas há uma relação prolongada que demandou tempo considerável da vida do docente confirmando os achados de Silva e Pinto (2016) acerca das alterações na visão acerca da diversidade, provocadas pelo contato frequente

com determinados públicos. Além disso, são agentes marcantes no contexto de vida do entrevistado, pois se trata de parentes próximos e orientadores da vida acadêmica.

O núcleo familiar também aparece com força na narrativa de vida do Docente_UFC_02, representado pela figura do pai:

> [...] Essa questão racial é muito presente na minha casa, por conta do meu pai que sempre foi, assim, um militante, embora nunca tenha entrado em nenhum partido ou em associações políticas. Mas ele participou lá na minha cidade, em Jundiaí, em um dos clubes, que são os clubes Negros que existem na cidade de São Paulo de um que, ele é de 1889 Clube Beneficente Recreativo Jundiaiense 28 de Setembro. E a gente sempre foi sócio. Então eu sempre participei de atividades que esse clube fazia, que são muito mais atividades culturais e políticas e isso fez com que eu crescesse muito mais com essa consciência racial. Acho que a figura do meu pai foi muito importante nesse sentido. Eu sempre cresci ouvindo essas questões e naturalmente, não sei se, no caso, é naturalmente, eu acabei me identificando com essas questões, com o fato de ser negro e as oportunidades que os negros tinham ou não na sociedade. Fui crescendo e vendo essas questões.

Nesse caso, a figura paterna relacionada às questões da diversidade étnica racial é mais explícita, o que o levou também a envolver-se com as questões, inclusive na mesma associação do pai. Ele usa verbos no gerúndio “ouvindo” e “vendo” para indicar que reforço das questões raciais foi ação simultânea e prolongada a todo o ato de “crescer”. Essa ideia é reforçada pelo advérbio de tempo “sempre”, indicando que a participação no clube também o acompanhou por todo o percurso do “crescer” e, consequentemente, durante esse crescer, ele acabou se “identificando”.

O verbo “identificar” no gerúndio também ressalta a ideia de todo esse prolongamento ao longo do que o docente denomina “crescer”, sem determinar exatamente a que tempo corresponde, mas indica um período da infância que é quando acontece o crescimento do ser humano. O Docente_UFC_02 citou ainda a música negra como instrumento influenciador de reforço da sua identificação com as questões raciais.

Não podemos afirmar que, necessariamente, a continuidade do pai durante toda a vida do entrevistado é fator responsável pela identificação, mas sim o contingenciamento em si, já que as identidades são respostas à sociedade (CIAMPA, 2005) e se manifestam de acordo como ele foi interpelado sobre essas questões (HALL, 2015) durante a sua vida. Ele cita, por exemplo, que atentava para as questões dos negros na sociedade, que iam para além da sua realidade doméstica.

Na experiência da Docente_UFC_03, que tem sua prática voltada às crianças com síndromes, a experiência da identificação foi despertada pelo contato com alunos na sua prática docente e pela observação do contexto escolar de sua filha pequena

> Eu dou aula há muitos anos de ensino coletivo de cordas, então sempre trabalhando com grupos de violino, grupos com instrumentos de cordas e nesses grupos, volta e meia, não vou dizer todos os grupos, mas sempre tinha algum aluno com autismo ou Síndrome de Down, também já teve [...] eu também passei a ter um olhar maior sobre isso, não só com a vinda desses alunos para a universidade, mas a minha filha, eu tenho uma filha de 10 anos e ela estuda no colégio Batista e, nessa escola, eu não sei o que acontece, mas as turmas da tarde recebem muitas crianças especiais. Muitas!

Novamente, vemos o uso do adverbio de tempo "sempre" como fator alterador dessas relações, no sentido do percurso histórico desses profissionais. Essa ausência de recorte temporal presente no "sempre" nos remete ao entendimento que se trata de uma recorrência que já é acompanha por longo período.

O Docente_UFC_04 manifestou em seu discurso o que Hall (2015) sobre sua identidade entende estar para além de características essencialistas:

> Eu sempre fui muito ligado a causa negra. Eu brincava dizendo que eu sou um negão por dentro. Eu gosto de percussão. Eu me sinto negão por dentro. Eu digo sem preconceito, negão mesmo. Então, eu me sinto negão. Eu gosto de percussão, por exemplo. Eu toco tambor, eu toco alfaia, maracatu, eu toco surdo, eu gosto da música, eu gosto da cultura, eu gosto do colorido. Então, eu tenho a ligação forte que eu não sei explicar por que, porque eu não tenho nenhuma ligação. Todo brasileiro tem uma ligação para a África, né? Mas meu pai não é, meu pai descendente de caboclo do interior do Ceará, minha mãe é descendente de português. Não tenho nenhuma relação assim, direta, com a África, a não ser a que todo brasileiro já tem. Mas, eu gosto da cultura africana [...]

Ao expressar "eu sou um negão por dentro", ele se autorreferencia como branco, mas diz também que sua identidade étnico-racial nada tem a ver com a cor da sua pele, conforme afirma Hall (2015), pois trata-se de sentir-se pertencente àquela cultura. Para reforçar essa identificação, o professor referencia vários instrumentos musicais que ele toca como símbolos de manifestação dessa identidade cultural (WOODWARD, 2014). Ele apresenta uma visão construcionista do que é ser negro e situa essa relação no plano cognitivo. Foge da perspectiva essencialista do corpo como marcador dessa identidade.

A Docente_UFC_05 ressalta sua experiência de morar no exterior para cursar doutorado como marcador importante dessa identificação que ela encara como uma transformação a partir do olhar do outro

> [...] minha transformação como pessoa, de olhar as outras pessoas. Eu vivi lá momentos muito difíceis emocionais pra mim, para os colegas e muita doação de um para com o outro. E Eu acho que isso foi que me transformou como pessoa, como ser humano. Comecei a ver outras possibilidades, conviver com o diferente e, eu como diferente em terra estranha, cultura diferente, pensamentos diferentes, práticas diferentes, olhares diferentes.

O seu transformar caracteriza seu processo de identificação, conforme defendido por Ciampa (2005). Ao se ver como diferente, ela se viu também como o outro. Ela se construiu na figura do outro, conforme prevê Woodward (2014). Ela entendeu que ser estrangeira significava ser o "diferente", que ela até então não conhecia.

Em outro momento, a professora confidencia situações de ordem particular, fatos que ocorreram em sua vida e que ela credita que também estão relacionados ao seu processo de identificação com a diversidade, no sentido irrestrito da diferença apontado por Barros (2003).

A Docente_UFC_06, que tem práticas voltadas às questões sociais, sustenta sua identificação na história de sua própria vida pessoal, que envolve família e ambiente formativo. Ela traça uma breve trajetória socioeconômica da família até os bisavós e, em seguida, explica

> Eu sempre fui uma pessoa deslocada na vida. Eu sempre fui uma pessoa desterritorializada, vamos dizer, né? Eu digo que eu sou o projeto de acessão social da minha família. Eu era bolsista de uma escola muito rica onde a minha mãe trabalhava. Eu estudava lá porque minha mãe trabalhava lá, porque, se não, eu não ia ter como estudar lá, nunca [...] e aí eu me vi no meio daquela opulência das outras pessoas, daquela riqueza que aquelas outras pessoas tinham e eu me sentia ali deslocada, porque esses problemas que eu enfrentava não eram problemas que eram enfrentados pelos meus colegas. Eu não tinha ninguém para conversar. [...] aqui na psicologia tinha uma disparidade de situações socioeconômicas [...] enquanto estudante, eu enfrentei muitas questões aqui com relação a essas questões da dificuldade que a falta do poder aquisitivo trazia, entendeu? Assim, de você ir para congresso, de comprar livros [...]

A professora usa termos os termos "deslocada" e "desterritorializada" para indicar que estava fora de seu lugar de pertença. Por estudar em uma "escola muito rica" ela via no outro a sua diferença. Ela entendia a sua condição social, a partir daquilo que ela não era, condição importante para o entendimento do que é ser diverso, conforme assevera Woodward (2014). Ela usa o adverbio de tempo "sempre" para indicar que isso a acompanhou por bastante tempo, inclusive na universidade, onde mais uma vez ela relata a desigualdade que enfrentava por meio do substantivo "disparidade".

As questões familiares e formativas também marcam a trajetória da Docente_UFC_07 que coordena uma prática de pesquisa sobre autismo, mas também realiza pesquisas sobre educação especial

> Eu tinha uma demanda pessoal de sobrinhos gêmeos autistas e eu queria estudar mais sobre isso. Isso também me motivou. Então, eu já vinha estudando essa motivação pessoal e a necessidade de se ter um grupo que fosse para além dos muros da universidade [...] Para o autismo, especificamente, sim. Mas a minha ligação com a educação especial já vem bem antes. Eu sempre gostei, mas não tinha quem me orientasse, agora eu acabei voltando, motivada também por essa questão pessoal de conhecer, de querer conhecer, de querer contribuir que famílias que estavam assim

> assustadas, como a minha família estava, com o diagnóstico, pudessem ter uma esperança ou pelo menos uma luz, pelo menos um caminho [...] fui influenciada por uma professora que quando eu era da graduação houve uma seleção para programas de bolsa de iniciação científica do PIBIC e essa professora estava selecionando alguém para trabalhar especificamente nessa área. Até então, eu não sabia de nada, mas eu fui motivada pela bolsa e ali eu conheci o mundo da educação especial [...] essa professora nos incentivava.

A Docente_UFC_07 assume a motivação de ordem pessoal provocada por uma necessidade familiar para se voltar ao estudo do autismo. Porém, a temática da diversidade já atravessa a vida acadêmica da professora desde a graduação quando, segundo ela, seu modo de pensar foi modificado. Ela deixa isso muito claro ao afirmar que foi "influenciada" por uma professora e que ela "não sabia de nada", mas ao ingressar no PIBIC, ela conheceu, ou seja, passou a ter consciência daquela temática que ela classifica como um mundo, no sentido da vastidão que a temática comporta.

Na esteira da demanda pessoal, o Docente_UFC_08 também tem na demanda do autismo no âmbito familiar, sua motivação para pesquisar sobre o tema. Porém, no seu caso, a busca foi resultado direto dessa demanda familiar

> Basicamente quando eu descobri que meu filho tinha autismo, eu procurei estudar o que existe de verdadeiro em termos de pesquisa, de testes genéticos, de terapias mais efetivas e encontrei muito conteúdo e ao mesmo tempo muitas decepções. Na verdade, em termos práticos eu não sei se eu consegui trazer alguma coisa de bom para o meu filho da minha pesquisa porque o que ele faz hoje é o que é possível fazer e as pesquisas são muito experimentais [...]

O ato de descobrir, ou seja, perceber o que estava, aparentemente, escondido ou não era percebido, foi o acontecimento social que despontou a necessidade do docente de entender o autismo. As carências acadêmicas do tema o levaram a querer contribuir para que essa categoria de diversidade fosse mais bem contemplada no meio.

O docente emprega o verbo descobrir para sinalizar que, até então, o autismo era desconhecido para ele ou que, de certa forma, estava escondido, à medida que não chamava sua atenção ou, ao menos, não era recorrente em sua vida.

Observamos que, essencialmente, os ambientes familiar e formativo são os cernes de desponte do processo de identificação de alguns dos docentes da UFC. Esses processos continuam em andamento e se evidenciam de diferentes maneiras. Ao serem indagados, por exemplo, acerca de seus posicionamentos em público ou acerca da categoria de diversidade sobre a qual dedicam suas práticas, os docentes citaram algumas situações.

O Docente_UFC_01 explicou que já precisou se posicionar em reunião do IEFES em favor do público idoso, mas, cotidianamente, sua ênfase está voltada à conscientização dos alunos

> Em geral eu tenho tentado defender muito isso com os próprios alunos e professores aqui do IEFES. Os alunos, às vezes, falam muito de esporte, de esporte para os jovens, esporte competitivo. Eu digo: lembrem do público idoso! Vocês vão trabalhar com ele, eles precisam de vocês e vocês às vezes não estudam nada, não querem saber nada deles. Então eu tenho me posicionado muito forte com os alunos e tenho chamado para os meus projetos outros professores para que a gente coloque esse público como um público em foco [...] eu digo sempre para os alunos que o público idoso é ainda mais diverso, porque quando você está com 60 ou 70 anos, você com 70 anos de história, de escolhas, de acertos, de erros, de gostos, de desgostos, então você é um indivíduo ainda mais singular. Ainda mais! Eu sempre tenho dito para os alunos: entendam que o momento é ainda mais singular!

O Docente_UFC_02 relatou algumas situações que ele já enfrentou ao longo da vida pessoal e acadêmica, mas que sempre adotou estratégias para evitar enfrentamentos. Uma dessas estratégias sempre foi o uso do crachá da IES da qual faz parte. Assim, evita passar por constrangimentos. Essa é uma estratégia de sobrevivênciano mundo do trabalho (COELHO JUNIOR, 2013)

A Docente_UFC_03 afirma que lidar com crianças com síndrome fez emergir nela um olhar mais sensível e se posicionar em favor de pessoas segregadas dentro do próprio curso. A Docente_UFC_06 se posicionou na Universidade pelo esclarecimento de questões acerca da deficiência em seu departamento, inclusive para alterações de disciplina.

A Docente_UFC_06 afirma que, após ouvir de uma pessoa de coordenação de curso de graduação, que um aluno era estranho, quando na verdade ele tinha autismo, ela a corrigiu: “Nunca mais diga que essa pessoa é estranha”.

Sobre seu pronunciamento em favor das pessoas com autismo, o Docente_UFC_08 informa que há recorrência: “Várias vezes. Várias vezes. Agora, felizmente, na minha família”.

Segundo Hall (2015), uma forma de manifestação das identidades é se posicionar publicamente em favor delas. Neste sentido, o comportamento dos docentes corrobora o pensamento do autor e confirma seus processos de identificação.

9.2.2 Alterações nas práticas de pesquisa e de extensão dos docentes da UFC

Após entendermos os processos de identificação dos docentes com determinadas categorias de diversidade, apreendemos suas percepções sobre como suas práticas de pesquisa e extensão são alteradas em função desses processos. Muitas dessas alterações se mostraram

de ordem prática e instrumental na estruturação das práticas, outras provocam reflexividade e alterações na forma de como encarar as próprias práticas. O Docente_UFC_01, por exemplo, considera as necessidades dos idosos para compor as atividades da prática de extensão, para além dos aspectos físicas

> Uma preocupação é com esses públicos que não são enxergados ou como é o caso do público idoso, na verdade enxergado de uma forma negativa. Com uma série de preconceitos, preconcepções. Eu tenho tentado discutir, não polemizando [...] Isso tem me gerado uma preocupação com o que está no cotidiano [...] tem me gerado uma necessidade muito clara e uma necessidade da gente entender que características esse público tem. Por exemplo, muito do que os alunos vêm na universidade: "Ah vou prescrever exercício usando um monitor de frequência cardíaca", mas quantos idosos com que ele vai trabalhar no dia a dia têm esse monitor? Então, ele vai ter que ter alguma tecnologia para atender àquele sem esse monitor de frequência cardíaca ou um monitor mais barato. Uma preocupação em termos de que eu tento passar isso para os alunos terem uma contextualização mais clara do dia a dia daquele público. Que a gente não fique fantasiando sobre aquele público. Tem que ser realista e, assim, uma realidade diagnosticada. Tenho tentado forçar isso muito pra mim e para os alunos e isso tem modificado muito essa percepção [...]

No texto desse professor, encontramos os substantivos "preocupação" e "necessidade", sinalizando a inquietude do professor frente à realidade dos idosos na sociedade. A necessidade indica que entender essa realidade é essencial para ele. Tal inquietude se transforma na ação "tentar", mencionada em "eu tento" e "tenho tentado" para indicar diferentes estratégias de conscientização dos alunos. O tentar do docente indica que ele tem empregado esforço, procura, experimento, risco, entre outras possíveis atitudes.

Em outro momento, o Docente_UFC_01 nos relatou decisões que tomou acerca da prática de extensão "Longevidade em atividade", em função de aspectos que vão além da condição física dos idosos e, sim, do emocional. Desde que houve redução das bolsas para o projeto, ele tem evitado enviar alunos voluntários para trabalhar com idosos em condição de abrigo, em virtude da maior probabilidade desses alunos desistirem do projeto e isso acarretar um peso emocional negativo nos idosos, tendo em vista que eles se apegam facilmente aos alunos.

No caso do Docente_UFC_02, a relação entre sua pesquisa e identidade negra é muito evidente em sua prática discursiva. Segundo ele, o início do projeto de pesquisa "A Educação Física e Introdução do Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira" tem relação com sua vida pessoal, corroborando, assim, nosso pressuposto inicial do desenvolvimento de essas práticas serem manifestações das identidades de diversidade dos docentes.

> Esse projeto na verdade, mais do que um projeto de pesquisa, acaba que tem muita relação com a minha história de vida. Eu sempre fui ligado a essas questões étnico-raciais, principalmente, e sempre tive vontade de fazer essa pesquisa desde a graduação, mas de certa forma eu desisti por não encontrar orientandos, pessoas que tratassem essa temática e, também, por não haver tanta bibliografia na época. Aí com a promulgação da Lei que coloca como obrigatoriedade o ensino da história afro-brasileira, isso acabou me motivando e eu resolvi ligar essa temática com o que eu pretendia estudar no doutorado, que acabei estudando, que era o ensino do atletismo, o ensino da educação física por meio da história afro-brasileira, porque eu percebia que a educação física tem várias interfaces. [...] só reforçou aquilo que eu já acreditava. Obviamente, trouxe mais informações que ficaram mais nítidas ainda o quanto que existe racismo no Brasil [...] para quem está aberto para fazer essas leituras é algo muito gritante, mas era algo que eu já percebia fora. Reforçou. Conforme você vai avançando nos níveis de ensino, essa experiência de estudar acaba sendo cada vez mais solitária, do ponto de vista étnico-racial. Você cada vez vê menos pessoas parecidas com o seu perfil étnico. Isso vai acontecendo e você entende que aquilo tem um fator que não é só a questão do mérito.

Segundo entendemos, a "relação" do projeto de pesquisa com a história de vida do docente se dá por vínculo afetivo, intensificada pelo advérbio "muita", ou seja, não se trata de mera relação, mas de uma conexão de grandeza. Em seguida, ele usa duas construções ligadas pela conjunção coordenativa aditiva "e" para indicar que há uma relação de adição do ato de pesquisar à sua identificação com as questões étnico raciais.

Ao explicar o segundo fato do ambiente social que também provocou nele o desejo de pesquisar o tema, o docente mais uma vez relaciona, por meio da conjunção "e", a decisão de relacionar tema étnico-racial e educação física à promulgação da Lei que trata da obrigatoriedade do ensino da história afro brasileira. Por fim, busca uma relação de explicação entre a educação física e as questões étnico raciais, usando a conjunção coordenativa explicativa "porque" para exprimir o motivo das interfaces da área.

A Docente_UFC_03, que tem como orientandos de extensão alunas com síndromes e com pouca visão, explica que "elas tentam se adaptar a nós e nós tentamos nos adaptar também a elas". Na fala da professora, há, portanto, esforços (tentam e tentamos) e ajustes (adaptar) mútuos na busca pela completude através do outro, ou seja, no que o outro é (WOODWARD, 2014).

Esse esforço de melhor compreender o outro, como parte do processo de identificação, se refletiu na decisão da professora de suspender, por um semestre, as atividades de atendimento a crianças com síndromes na prática de extensão "Ensino Coletivo de Instrumentos Sinfonia BR". Essa pausa foi necessária para que a equipe da ação pudesse se capacitar para atender às crianças de maneira mais adequada.

O Docente_UFC_04, que desenvolve práticas para alunos africanos, explicou como esse contato se refletiu em diversas mudanças nas suas práticas:

> Mudou minha postura, tanto profissionalmente como pessoalmente. Em que aspecto? No aspecto de ter um olhar diferente para qualquer minoria ou para qualquer aspecto diferente, ou seja, para qualquer grupo que for um pouco diferente. Então isso mudou muito, por exemplo, minha relação, pelo menos meu olhar, minha relação, com os homossexuais, por exemplo. Eu sou cearense, filho de uma família machista, criado no machismo, fazendo piada com homossexuais, piada com negro e você vai entendendo que essa piada não é legal [...] o meu olhar para os alunos homossexuais, mudou completamente depois da experiência com os africanos por que eu consigo ver que essas pessoas também passam um série de dificuldades de aceitação, tem dificuldades de aceitação em grupos de trabalho, de estudo, sentem o preconceito das piadas [...] eu fazia muita brincadeira com sexo [...] então isso mudou a forma como eu lido com os alunos homossexuais [...] outra coisa também com relação às piadas, a gente na computação sempre faz brincadeira com as mulheres, as mulheres são minoria, então a gente sempre fica brincando dizendo que os homens têm mais habilidade pra matemática, as mulheres têm menos habilidade, o lado direito do cérebro, o lado esquerdo do cérebro. A gente fazia sempre brincadeira com as mulheres, eu também deixei de fazer. [...] É o tipo de afirmação que eu deixei de fazer. Eu não faço mais. [...] E isso foi mudando a partir desse trabalho com os africanos.

O Docente_UFC_04 indica que passou pelo deslocamento nele mesmo e na sociedade previsto por Hall (2015). Ele destaca várias vezes que "mudou" percepções e atitudes acerca de vários grupos de diversidade por analogia às dificuldades enfrentadas pelos alunos de diversidade étnica-racial.

Ele manifesta, adicionalmente, por meio de construções com verbos no modo gerúndio "vai entendendo" "foi mudando", que se trata de um processo prolongado. Como ele mesmo justifica, a cultura na qual foi educado pode ter dificultado e tornado esse processo mais lento. Por outro lado, ao empregar o verbo "mudar" no passado, ele afirma que esses processos de alterações de determinados comportamentos pejorativos já se encerraram.

A Docente_UFC_05 passeia por muitos temas relacionados à diversidade e nos chamou atenção o fato dela aproveitar várias oportunidades para criar uma nova ação e extensão, sempre relacionando moda e inclusão. Ela justifica que essa sua inclinação se deve ao fato de que "[...] me faz ver que as pessoas precisam disso. Só indústria talvez garanta a sua vida, mas nós precisamos olhar pro outro de uma maneira mais reta e mais prática e mais real, ver, falar, fazer um TCC, mas vamos viver".

As decisões da Docente_UFC_05 sobre as práticas de extensão voltadas à diversidade se fundamenta na sua percepção acerca das necessidades dessas pessoas no que concerne a vestimentas.

Atualmente desenvolvendo a prática "Design inclusivo – desenvolvimento de Calçados para pessoas atingidas pela Hanseníase e/ou pessoas com Deficiência", do Centro de Convivência Antônio Diogo, em parceria com a ONG NRH, ela relata que precisou alterar sua

proposta de prática de treinamento de costura para produção de calçados adaptados. Algo novo que nunca havia realizado:

> Eles tinham visto a possibilidade de dar um curso de corte e costura, de montagem e modelagem [...] então, a gente começou a desenhar materiais, equipamentos, conhecer a estrutura do que tinha lá, o que precisaria, e o diretor disse: "Não, isso não é a nossa necessidade. A nossa necessidade é calçado. Nossos pacientes precisam de calçado" [...] e daí, a gente começou a desenhar esse trabalho ano passado a partir de outubro [...]

A professora justifica a alteração na prática de extensão usando a contração "daí", para localizar no contexto das necessidades dos pacientes com hanseníase a motivação para a alteração. Esse fato é importante, pois deslocou a professora de seu objeto de estudo e trabalho, a vestimenta, para um objeto, até então, inexplorado por ela. Ela relata que, por duas vezes, "começou a desenhar" o projeto. Fez isso referente à sua primeira proposta, mas o repetiu indicando claramente a alteração que precisou fazer.

O "ver" e "olhar" que ela expressa ter sobre o outro fez com que ela captasse essa necessidade e não desistisse por não ser sua expertise. A partir desse entendimento, a professora conseguiu alterar a parceria com a ONG NRH, que fomentaria o curso de corte e costura para o fomento de produção de 50 pares de calçados até o fim do ano de 2019.

Ao se referir à influência da sua identificação "diversidade social", a Docente_UFC_06 afirma que "[...] tem. Com certeza tem, por conta desse deslocamento. Ninguém vai estudar uma coisa à toa. A gente estuda porque aquilo nos toca, incomoda, enfim, é o que a gente acha importante. Eu não acho isso importante à toa".

A professora se vale da locução verbal "com certeza" para indicar que é evidente, é incontestável a relação da sua prática de extensão com o deslocamento que viveu no ambiente escolar e acadêmico, devido à sua condição social. Nessa expressão, ela busca passar a convicção de que é natural que isso ocorra. Não há inconstâncias. É uma relação natural. Essa estabilidade se dá porque o tema a "incomoda", ou seja, a atinge e faz com que ela se preocupe e se debruce sobre ele.

A Docente_UFC_07 relata que a principal alteração nas suas práticas foi a própria criação do "GeapTEA - Grupo de Estudos Analíticos e Psicopedagógicos em Transtorno do Espectro do Autismo" e o ter levado para além da comunidade acadêmica, quando o transformou em uma prática de extensão. Essa mudança ocasionou alterações nas atividades do grupo que, hoje, além de estudar, realiza eventos e ministra cursos dentro e fora da UFC.

Para o Docente_UFC_08, há uma necessidade nas pesquisas sobre autismo que ele, enquanto membro da academia e pai de uma criança autista, precisa ajudar a suprir "Nós precisamos trabalhar nisso e textos de problematização: Como é a realidade brasileira? Como é a situação em que nós vivemos? [...] Aí, foram aparecendo alguns textos e eu pensei: não! Eu posso colaborar aqui".

O docente indica a necessidade de trabalhar esse tema. Sua particularidade com o assunto fica explícita ao se incluir nessa necessidade por meio do pronome "nós". Ele compartilha a responsabilidade, levanta questionamentos para mostrar lacunas que não podem ser deixadas à parte e novamente se coloca no cenário com "eu posso", indicando que tem capacidade e de vontade colaborar.

As práticas de pesquisa e extensão sobre diversidade desenvolvidas pelos oito docentes entrevistados na UFC estão diretamente relacionadas às suas identificações com categorias específicas de diversidade. Esses docentes aparentam circular muito confortavelmente, tanto na pesquisa como na extensão, entre os temas relacionados à diversidade e outros de suas áreas de concurso ou formação, já que citaram projetos de diferentes temáticas nos quais estão envolvidos, além das disciplinas que ministram não dialogarem diretamente com diversidade. Assim, suas decisões de se debruçarem sobre e esse tema alteram suas práticas de extensão e pesquisa no sentido do próprio viés temático ser diferente da sua área de concurso na universidade e da sua formação.

Esse cenário, portanto, confirma nosso pressuposto das práticas de extensão e de pesquisa, com enfoque na diversidade, serem símbolos de manifestações de identificação com ela (WOODWARD, 2014).

Sendo assim, sentimos a necessidade do processo de identificação na terceira dimensão da atuação docente, em virtude do já afirmado processo de identificação desses docentes com a diversidade e tendo em vista que as disciplinas que ministram não versam sobre esse tema.

9.2.3 Alterações nas práticas de ensino dos docentes da UFC

No que concerne às práticas de ensino, os docentes fizeram recortes de situações vivenciadas em sala de aula e, muitas vezes, associaram a prática de ensino às práticas de extensão e de pesquisa sobre diversidade, evidenciando uma intrínseca relação entre as três dimensões. Nesse sentido, em alguns casos, essa relação é tão forte, que os docentes avançaram

pouco em expor relatos sobre práticas de ensino relacionando-as a outros grupos de diversidade para além daqueles que já estudam.

Essa é uma limitação que acompanha academia e os próprios estudos organizacionais, conforme as lacunas apontadas por diversos autores. Alguns grupos são enfocados mais veementemente, enquanto outros repousam no silêncio acadêmico.

Esse olhar único é percebido no recorte do texto do Docente_UFC_01. Ele cita outras categorias de diversidade que percebe na Universidade, mas, após pensar por alguns segundos, restringe-se em reconhecer suas existências na UFC.

Em termos gerais, ele não precisou alterar práticas de ensino, nem adaptar as aulas quando havia alunos idosos nas turmas, mas ele relata "o que a gente tinha mais assim que tomar uma decisão ali no processo educativo era que os alunos mais jovens reconhecessem as potencialidades [...]". O professor explicou que a diferença de idades em sala de aula causa conflitos em virtude das próprias perspectivas de vida diferentes entre esses diferentes públicos. Então, ele assume: "Você tem que lidar muito bem com isso".

O "lidar" destacado pelo Docente_UFC_01 nos remete a uma gama de possiblidades acionais em sala de aula, tais como: enfrentar, encarar, resolver e superar os conflitos, trabalhar de diversas maneiras pela conciliação ou mesmo aguentar, sofrer ou suportar os conflitos. Mesmo sua resposta sendo evasiva, ele deixa claro que, por meio da locução verbal "tem que lidar", que é imperativo que o docente saiba como agir em sala diante de conflitos de gerações.

O Docente_UFC_02 faz alterações no conteúdo das disciplinas que ministra, conforme explica:

> Eu busco incluir bastante, sempre que eu vou falar do atletismo eu falo bastante sobre essa relação tanto no Atletismo I quanto no Atletismo II, no esporte escolar também. Como é uma temática muito ligada à minha pessoa, acabo tratando desse tema, né? A princípio eu sinto uma boa recepção por parte dos alunos.

Como não se trata de ementa das disciplinas, o docente se empenha para incluir o assunto em suas aulas. Ele usa "busco" para indicar o esforço que empreende para discutir o tema em sala de aula. O advérbio de intensidade "bastante" sinaliza que, para aquelas disciplinas o conteúdo é abordado, senão demasiadamente, ao menos, o suficiente, já que não está contemplado no conteúdo programático.

Ele usa ainda o advérbio de modo "como", no sentido de motivo, para introduzir a justificativa de uma ação que resulta na discussão dos assuntos de raça e etnia nas disciplinas de Atletismo. Quando ele pronuncia "acabo tratando", busca passar a ideia de consequência

natural e busca confirmação e apoio para sua ação, por meio da contração “né?” e do relato da postura de aceitação dos alunos. O Docente_UFC_02 exprime as alterações de sua prática de ensino, mas, ao mesmo tempo, parece tentar justificar-se por tangenciar parte do conteúdo à sua experiência pessoal.

No caso da Docente_UFC_03, as dificuldades foram marcantes nas alterações que precisou realizar em função de um aluno com deficiência visual na aula de cordas e viola

> Eu não vou mentir, foi aterrorizante, sabe? Porque você não está preparado para isso. O seu curso de graduação não te preparou para isso. Em nenhum momento da minha formação fui preparada para atender pessoas com deficiências. Eu só posso dizer que a gente tentou o melhor, mas dizer que foi algo muito planejado, pensado, estaria mentindo. Não foi. Pra ninguém. Eu posso garantir que nenhum colega teve preparo para isso. Nós estamos aprendendo com eles. Coisas que nós tivemos que, várias vezes, pedir desculpas para o aluno. Onde a gente vai falar: Tá vendo isso? E você se dá conta que isso não se fala para uma pessoa que não tem visão e como você vai explicar ao que para grande parte da sala está mostrando um movimento e como você vai fazer com que um aluno que não tem visão sinta o movimento? Então, enquanto eu posso falar em como segurar um arco e mostro para os alunos, esse é o formato da mão, assim e assado e pra ele eu vou ter que usar o tato. Até isso é diferente porque você não está acostumado a mexer tanto no corpo do aluno. Não na nossa disciplina. Talvez o pessoal da dança, né? É algo que, no início, era muito invasivo. Pra nós era algo invasivo porque você tem que literalmente encostar seu corpo no aluno e falar é assim que você deve fazer com os seus braços e seus movimentos.

A docente explica seu pavor, usando o adjetivo “aterrorizante” para a experiência que viveu em sala ao se deparar com um aluno cego. A principal alteração destacada por ela centra-se na utilização do corpo como estratégia de ensino. Por esse não ser um método comum em suas aulas, ela classifica como “invasivo”. Tal adjetivação indica uma situação, que não era só incomum, mas agressiva no contexto daquelas aulas. Ao usar o verbo “ser” no pretérito imperfeito do indicativo **(**“era”) ela nos passa a ideia de que, mesmo essa adaptação já tendo ocorrido, como ela mesma afirma “no início”, atualmente, ela ainda não se sente confortável.

Sobre outra situação específica de um aluno que, além da deficiência física, é acometido de algum tipo de síndrome (que ela não soube especificar), ela precisou adotar outras medidas

> [...] dificultou sim, porque nós tivemos que justamente nos adaptar a essa situação porque não é possível você dar aula como se ele não existisse. Por outro lado, nós tivemos ganhos também. Não foi só o conteúdo que foi dado de uma maneira mais lenta. Foi também que os alunos, os colegas também, aprenderam a lidar com ele. Então, como ajudar? Como ajudar esse rapaz? Isso foi muito bonito de se ver. Então, ver que os colegas se desdobraram pra ajuda-lo [...] eu acho que de maneira geral, nós sempre nos deparamos com isso como uma surpresa e fica assim, naqueles minutos que você não sabe o que fazer e vai tentando a torto e a direito dentro do limite do que é possível, mas seria muito bom se a gente tivesse tido um preparo maior.

Neste caso, a professora relata que houve adaptação no ritmo em que os conteúdos foram ministrados de forma que o aluno pudesse acompanhar. Ela utiliza a expressão coloquial "a torto e a direito", para indicar que realizou excessivas tentativas indiscriminadas, ou seja, sem método específico para aquela situação. Foram testes. Em um dado momento, a professora se refere aos dois alunos com deficiência, que já foram seus alunos, como "cobaias", porque ela realmente fez testes metodológicos de ensino, conforme seu relato seguinte:

> [...] Ficamos tentando uma estratégia, outra estratégia, nos adaptando, entendendo como seria ensinar para alguém que não vê, então o que seria necessário fazer. O lado positivo que eu vejo é que isso nos tira da zona de conforto e faz você ser mais criativa e tentar entender que, talvez, um outro aluno não cego, mas que tenha um outro bloqueio, uma outra limitação, você não vai aplicar só um jeito de ensinar aquele conteúdo. Você vai tentar sensibilizá-lo de diversas maneiras. Até pra quem é vidente [...] você vai tentar outras estratégias para chegar em resultados melhores, para que o aluno consiga entender melhor o mesmo conteúdo. Essa foi a grande experiência de ter passado por esses dois alunos, que eles nos ensinaram a repensar a nossa pedagogia e, ao mesmo tempo, pensar que nós estamos tão despreparados para esta tarefa.

A professora deixa claro que experimentou diferentes estratégias com esses alunos, na perspectiva de desenvolver a melhor forma de ensino. Há um discurso de esforço embutido em sua fala, expresso em suas tentativas de conseguir repassar o conteúdo de maneira eficaz.

Outro elemento importante em seu texto é a sensibilidade que demonstra ao "tentar entender" as necessidades desses alunos. Essa postura subtende uma série de alterações comportamentais e a superação de barreiras sociais por parte da docente. Ao mesmo tempo, ao testar estratégias, ela se expõe perante os alunos, pois indiretamente assume que não sabe como agir. Por outro lado, em diferentes momentos, ela resgata a satisfação e o aprendizado, oriundos dessa experiência em sala de aula.

O Docente_UFC_04 relata que as principais alterações das suas práticas de ensino estão centradas em prática de integração entre alunos brasileiros e africanos em sala de aula

> [...] É difícil! Esse é um problema difícil de ser enfrentado, a gente tem tentado, mas ele é difícil. Então, estratégias: tentar colocar esse cara nas equipes. Eu tenho tentado, mas é difícil. [...] É difícil por que é um tema que eu não posso conversar abertamente, não seria interessante conversar abertamente com os alunos brasileiros, né? [...] Essa intervenção de colocar o cara no grupo, de tentar forçar a presença dele no grupo, ela é uma intervenção difícil [...] outra coisa que a gente pode fazer é atividades de nivelamento voltadas pra eles. Esse tipo de coisa a gente tenta fazer com os cursos [...] de um conhecimento que eles precisem, mas isso também é difícil porque não tem como atender toda demanda. Então, é uma situação de intervenção difícil. É difícil. É difícil. O que a gente tem tentado é diminuir isso de maneira geral, quebrando um pouco a ideia negativa que os estudantes em geral têm e os brasileiros têm da África. A gente tenta desmistificar isso com os eventos que a gente realiza, ou seja, na hora que eu estou ensinando um pouco da cultura, da língua, da música, eu estou mostrando as coisas boas que existem na África, a gente quebra um pouco essa resistência, mas isso é lento e é, assim a gente não faz numa sala de aula, nem num semestre. Então, é

> uma intervenção difícil. Talvez, uma coisa que vem à minha cabeça, que a gente possa tentar fazer nesses tipos de intervenção é de usar música ou a cultura africana dentro da disciplina e, talvez, a gente consiga mostrar coisas boas da África dentro da disciplina, tentando relacionar com a disciplina, com o conteúdo, e talvez a gente já quebre essa resistência de cara, né? Mas isso eu nunca tentei, veio na minha cabeça agora. Então eu vou tentar. [...] Isso muda minha atuação dentro de sala de aula, estar observando esses grupos, tentando dar atenção maior para esses grupos, como me muda como pessoa! É uma coisa que eu levo para casa. Não faço aqui na universidade, também não vou fazer em casa.

O Docente_UFC_04 usa inúmeras vezes o adjetivo "difícil" para se referir à pratica de integração que tenta promover entre alunos brasileiros e estrangeiros. A repetição do termo serve para enfatizar que é realmente um trabalho excessivo, árduo, complicado de se realizar. Ao mesmo tempo, destaca seu esforço empregando o verbo "tentar" em locuções verbais "tem tentado" e "tenho tentado", indicando que ele permanece usando a estratégia de integração, mesmo reconhecendo suas dificuldades.

Por ocasião da entrevista, o docente se mostrou reflexivo acerca de novas estratégias que poderá empregar em sala, como introduzir elementos da cultura africana em suas disciplinas. A reflexividade que ele demonstra é própria da sua percepção enquanto engajamento com o processo de identificação. Essa reflexividade é o *lócus* de encontro desse docente com o mundo (COOPER, 1976) e, como ser reflexivo, reage ao meio onde está inserido (ANDRADE, 2012).

Sua reflexão acerca da possível estratégia que aplicará na integração dos estudantes é uma verdade relativa a ele mesmo e à sua prática de ensino. Não podemos generalizá-la, tampouco encará-la como verdade absoluta mais crível do que outras adotadas por outros docentes (ANDRADE, 2012). Essa percepção encontra amparo na visão de mundo compartilhada pelo docente, que o conduz a tomar decisões práticas na vida profissional (MERLEAU-POINT, 2011; PAIS, 2003).

A Docente_UFC_05 destaca alterações comportamentais na sua forma de agir com os alunos em sala de aula.

> Às vezes, eu acho que eu sou até, se eu for me comparar com outras pessoas, eu sou muito condescendente e botar responsabilidade no jovem, demostrar essas diferenças, de como a gente pode conviver com elas e respeitar e ser respeitado. Eu acho que é aí que as coisas podem melhorar [...] eu acho que minha maneira de ser facilita a vida dessas pessoas que encontram tanta dificuldade. É tanto que, assim, muitas pessoas vêm se confidenciar comigo, vem me buscar algum tipo de ajuda e, às vezes, é só o ouvir que ajuda [...] eu acho que é esse tipo de impacto, que eu não faço o que vai vir pra mim. Não. Mas, o que eu posso fazer pelo outro? Essa é uma forma de mostrar que é possível, sim, você difundir nas outras pessoas para elas também enxergarem os outros dessa forma.

A professora credita esse seu comportamento aos momentos que viveu como estrangeira, por ocasião do doutorado. Confirmando, assim, que sua identificação com a diversidade geográfica impactou o seu trabalho. Em outro momento, ela relata iniciativas metodológicas.

> Um dia, eu fui visitar o Lar Torres de Melo por vontade pessoal e despertei lá uma ação que a gente pudesse levar nossos alunos. Antes de vir a extensionalização no currículo, eu pensei em fazer isso como um projeto de extensão e aí, hoje, é uma carga horária dentro da disciplina que já é uma exigência do MEC, né? [...] nas primeiras semanas a gente vai ao Lar Torres de Melo. É uma turma de aproximadamente 60 alunos e cada aluno fica, digamos assim, apadrinha um idoso e durante o semestre a gente vai tendo os conhecimentos necessários pra eles desenvolverem uma peça e no final do semestre a gente faz um desfile [...] esse desfile tem um impacto muito bom, inclusive na formação [...] no dia que vai pro desfile a gente faz assim uma força tarefa, vão familiares, vão amigos. Uma vez, eu fiquei muito feliz. Uma menina, ela estava com problema de depressão, de repente ela chegou lá cheia de maquiagem para maquiar os idosos, pra arrumar.

A ida "por vontade própria" ao Lar Torres de Melo acena para um símbolo atitudinal de identificação com esse público. O despertar dessa identidade, por aquele contexto, alterou suas práticas de ensino em uma disciplina específica.

As alterações cotidianas vividas pela Docente_UFC_06 estão na troca de experiências com os alunos. Tais experiências são revertidas em aprendizados sobre temas que ela não domina, como, por exemplo, questões de sexualidade.

> Aprendo todos os dias com os meus alunos, aprendo muito. Então, por exemplo, eu tenho experiência com relação a essas desigualdades de classe e étnico-raciais? Tenho, mas eu não tenho experiência, com, por exemplo, com diversidade de gênero. Eu sou hétero, eu sou cis, aprendi o que era cis, aprendi o que que era hétero, [...] essa vivência com os estudantes em relação a isso é muito fundamental. Eles trazem essas questões que atravessam a eles, né?

Docente_UFC_06 enuncia uma relação de completude baseada no outro, na experiência do outro e naquilo que ela não é, mas que se completa nos alunos (WOODWARD, 2014). Nesse sentido, Barros, Brito e Clemente (2018) defendem que o docente que se aflige, ao preocupar-se com o aluno, constrói-se e modifica seu trabalho ao ser atravessado pela experiência dessas aflições e pelas irrealizações no cotidiano, através das inconformidades e da indignação.

Observamos esse atravessamento na fala da professora, principalmente na estratégia discursiva que ela usa para tornar mais real esse aprendizado, ou seja, quando elenca conhecimentos que obteve por meio das vivências. Há também, em seu texto, um discurso latente de humildade e boas relações com os alunos.

A Docente_UFC_07 ateve-se a destacar alterações de métodos e técnicas de ensino que tem adotado em função de um aluno com deficiência visual e uma aluna autista:

> Quando eu vou preparar as aulas, eu já penso neles. Por exemplo, eu fui para uma aula de campo, levei os alunos para uma aula de campo no museu do negro liberto, lá em Redenção, e o aluno cego foi. Eu liguei para o museu e eu disse que tinha um aluno cego, mas eu já sabia que o museu poderia não ter uma preparação. Eu mesma fiz a mediação, quando ia mostrar as rodas, não sei o que, eu dizia: olha fulano tá aqui a roda, toque aqui. Aí eu caracterizava o ambiente [...] pra aluna autista eu já falo: próxima aula eu vou fazer um trabalho de equipe, você se sente à vontade para fazer? [...] então eu vou fazendo adaptações e faço a turma entender que eles têm direito a ter uma avaliação diferenciada e uma metodologia diferenciada [...] no meu planejamento, eu já considero quem são essas pessoas, no meu planejamento eu já tenho uma sensibilidade pra eles e, mais do que isso, eu tento fazer com que a turma também tenha, pra que eles, quando forem futuros professores, eles possam ter um aluno cego, um aluno autista [...] eu faço questão de conhecer os alunos pelo nome no primeiro dia, embora eu não decore o nome de todo mundo, mas eu gosto de chamar pelo nome [...] eu me aproximo. É importante essa aproximação nesse contexto da diversidade.

A Docente_UFC_07 adota várias estratégias que atendam aos alunos que entende como diversos. Essas estratégias repercutem na turma, pois a docente se reporta em diferentes momentos à necessidade de convencimento do restante da turma, como "faço a turma entender" e "tento fazer com que a turma também tenha", evidenciando assim que aceitação da turma não ocorre naturalmente e nem com facilidade. Situação que demanda esforço adicional da docente, pois precisa articular diferentes mecanismos de entendimento da diversidade.

Nesse sentido, relembramos que, para Piletti (2008, p. 19), "Grande parte dos comportamentos e atitudes dos alunos é provocada pelo comportamento, pelos métodos e pelas atitudes do professor". Sendo assim, a postura e a dedicação da Docente_UFC_07, em prospectar o entendimento dos alunos, pode transformar suas percepções e seus contextos individuais (PAIS, 2003) e produzir novas realidades acerca da diversidade, tanto no espaço da Universidade como fora dela (BARROS; BRITO; CLEMENTE, 2018).

Mesmo as alterações metodológicas da prática de ensino da Docente_UFC_07 antecedendo a sala de aula, ainda assim permanecem em processo de aprimoramento, pois, segundo ela, "vou fazendo adaptações", o verbo no gerúndio indicando a continuidade dos ajustes que ela precisa realizar para que a disciplina esteja em conformidade para todos.

Na realidade, o trabalho docente requer constante aprimoramento, sob pena de afastar da realidade social com a qual o docente precisa interagir. Segundo Pilleti (2008), os melhores professores são aqueles que não vivem suas vidas confinadas ou isoladas do meio social. Isto posto, quando primadas pela excelência, as práticas docentes jamais cessarão de ser

aprimoradas e isso inclui as adaptações feitas pela docente para os alunos que ela entende como diversos e têm necessidades específicas.

Ainda sobre as adaptações, o texto "eu vou fazendo adaptações" pressupõe ausências. Ausência de estrutura que incorre em arranjos que garantam o acesso democrático ao ensino.

Dentro dessa realidade de adaptações e convivência, a Docente_UFC_07 consegue perceber o impacto que o estudo do autismo tem sobre suas práticas de ensino

> Pra mim, tem trazido muitas surpresas porque, por exemplo, se eu não tivesse começado a estudar autismo, como era que eu teria facilidade hoje de trabalhar com a minha aluna autista lá do curso de Letras, que foi diagnosticada já adulta e que sofre muito nessa Universidade? [...] Se eu não estudasse autismo, hoje, nesse período que nós estamos vivenciando, eu não teria condições de estar prestando um atendimento melhor a essa aluna no ensino superior.

Apreendemos que a docente encara como positivo o impacto que o estudo autismo tem em sua atuação em sala de aula. Inclusive, demonstra estar adaptada por considerar que lida com "facilidade" com as demandas da aluna autista.

O Docente_UFC_08 ressalta que o impacto de sua identificação com o autismo perpassou outras categorias de diversidade e hoje ele assumiu uma postura muito mais incisiva a favor de minorias e contra comportamentos pejorativos. Ele assume que insere conteúdos sobre diversidade em suas disciplinas, mas que isso é um ato isolado. Porém, ele encara como uma necessidade.

> Eu acredito que facilitou para botar para fora coisas que já estavam dentro de mim. Então, eu sempre tive indignação com certas coisas como racismo, com certas coisas como o machismo, que estão associadas hoje à questão da diversidade. Não existia essa diversidade antigamente, mas, ao mesmo tempo, isso fazia parte dos meus valores e aí o fato de eu trabalhar com a questão do autismo serviu pra eu colocar um pouco disso pra fora. Foi muito bom. Então, eu coloco algumas coisas nas minhas disciplinas. Por exemplo, eu falo de inclusão de deficientes em uma das aulas que tangencia a questão de recursos humanos na área de operações, mas eu sei que ninguém faz isso. Os livros não têm isso. Lá no glossário do livro não fala isso. Mas é uma necessidade da gente de incluir, não só os deficientes, mas ex-presidiários, porque é nossa realidade que nós temos.

O professor relatou, ainda, que passou por uma situação em sala de aula que o marcou: ele lecionou para uma aluna com deficiência visual durante um semestre e não percebeu sua deficiência a não ser no último dia de aula, quando a aluna foi agradecê-lo. Diante disso, ele se questiona "Eu achei interessante porque quantos casos devem ter passado e eu não vi? Eu fiquei mais atento às questões individuais" (DOCENTE_UFC_08).

Cabe-nos lançar mão de um olhar crítico, também, sobre um dado importante captado nas falas de parte dos docentes. Dos oito entrevistados na UFC, quatro, ou seja, a metade afirma já ter lidado ou ainda lidar cotidianamente com estudantes com transtornos diversos, tais como: esquizofrenia, transtorno de ansiedade, depressão, surtos psicóticos em plena sala de aula, tendências suicidas e tentativas de suicídio. Em todos os casos relatados, os docentes precisaram interferir para ajudar os alunos.

Todos esses casos alteraram e alteram até hoje suas práticas de trabalho, pois os docentes agiram e agem das mais diferentes formas exercendo muitos papéis que vão além das práticas de ensino, pesquisa e extensão. São papéis que, conforme Gil (2009), acabam integrando o rol de atuação docente, como pontuou a Docente_UFC_03:

> Não tem sido fácil, porque não somos psicólogos, nem psiquiatras, nem terapeutas e nós temos que lidar com esse público [...] então nós não podemos simplesmente fechar as portas e dizer: 'olha você está com depressão, vai pra casa, quando estiver bom, volta'. Não dá para fazer isso! Eu não posso me concentrar só no conteúdo musical das aulas e dizer: 'você já faltou mais de três faltas e eu não quero saber se você estava com depressão ou tentou se suicidar. Faltou, tchau, tá reprovado. Próximo'. Não é possível que a gente feche os olhos pra isso.

As atitudes tomadas por esses profissionais variaram de abraço demorado no meio da aula até o aluno se acalmar, encaminhamento para setor de psicologia da UFC, busca por vaga em clínica especializada, firmamento de parceria com faculdades privadas para atendimento psicológico de alunos, socorrer aluno, levar a hospital e reunir-se com as famílias.

Nesse sentido, a Docente _UFC_07 avança e constata que o problema pode ser muito mais amplo do que aparenta

> Eu estou muito preocupada porque nas turmas que eu peguei no ano passado, eu peguei uma turma das licenciaturas e eu fiquei muito preocupada, porque eu chamava os alunos para conversar individualmente e, assim, 40% da turma reclamou que estava com depressão ou tomando remédio ou com ansiedade ou com pânico ou com não sei o que [...] nós não estamos parando para ouvir essas pessoas. Nós não estamos parando e nós precisamos parar para ouvir, sabe? As pessoas estão muito preocupadas com a nota, com a produção, em terminar o semestre e não estão olhando para as pessoas, ninguém levanta a cabeça.

Embora a Docente _UFC_03 tenha ressaltado que não pode simplesmente ignorar esses adoecimentos dos alunos, outro docente se queixou que não tem condições de prestar esse tipo de atendimento, pois o número de casos dessa natureza tem aumentado consideravelmente na Universidade.

Assim, observamos que os docentes da UFC têm na base familiar e na formação secular os principais alicerces de seus processos de identificação com diferentes categorias de diversidade. Seus discursos corroboram Hall (2015), no sentido de a identidade de diversidade ser realmente um processo que nunca se completa. Isso ficou muito evidente pelas atitudes dos docentes não só em desenvolver práticas voltadas para diversidade, mas também nas suas decisões no interior dessas práticas. Ademais, as decisões nas práticas de ensino também confirmam Hall (2015). Para além das práticas nas dimensões ensino, pesquisa e extensão, os docentes desenvolvem múltiplos papéis que também podem ser manifestações de identificação com a diversidade.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, nesta tese, compreender como as identificações de docentes de duas universidades federais, com diferentes categorias de diversidade, alteram suas práticas de trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão. Para isso, propusemos objetivos específicos que serão retomados para o diálogo com os achados da investigação e que, por uma coerência metodológica, apresentaremos separadamente, porém, centrando-nos no preceito da generalização.

No primeiro objetivo específico, buscamos identificar práticas de diversidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A UNILAB, por exemplo, embora tenha passado por alterações na estrutura organizacional, redefinindo setores e práticas, ainda persegue seu projeto original de ser uma instituição com viés para integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), bem como promover o desenvolvimento regional. Suas políticas internas, porém, estão fortemente voltadas para o viés da integração internacional. Encontramos práticas que certamente abrangem os estudantes locais, porém, não há como desconsiderarmos que em seu bojo prevalecem políticas pensadas em primeira instância para os estudantes africanos.

Os múltiplos discursos dos gestores da UNILAB convergem na retórica de uma instituição nova que ainda está se estruturando. Tal fato é preponderante, principalmente quando encaramos sob o prisma da inclusão. É fato que a implantação de práticas de diversidade – que culminem não só na inclusão, mas na permanência e no sucesso dos estudantes – requerem tempo para planejamento, execução, avaliação e ajustes.

Nesse sentido, o fato de a UNILAB atuar a menos de uma década ainda justifica parte da incompletude de sua estrutura para a diversidade. Por outro lado, a brevidade de sua existência reclama uma estrutura que já deveria refletir perspectivas modernas de inclusão. A ausência de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida aos andares superiores nos *campi* de Palmares e Auroras é, talvez, o fato negativo mais significativo que encontramos na Universidade. Tal fato se soma às dificuldades de funcionamento enfrentadas pelo setor de acessibilidade.

A extinção da Coordenação de Políticas Afirmativas (COAF) nos parece uma tentativa de reorganização da estrutura, muito embora a Secretaria de Direitos Humanos ainda não tivesse entrado em funcionamento até a realização da pesquisa e alguns gestores tenham-

se mostrado preocupados com tais alterações, principalmente pelo fato da Universidade ainda não ter tido eleição para Reitor. Este último fato foi recorrente nas falas dos gestores.

A UNILAB exerce papel preponderante no contexto local da região do Maciço de Baturité, pois, ela assumiu compromisso com o passado histórico da região pelo resgate de sua memória, com seu presente, nos impactos sociais e econômicos que tem sobre a região, especialmente nas Cidades de Redenção e Acarape, e com o futuro, servindo de vanguarda na superação das desigualdades sociais locais.

Na descrição de suas práticas de diversidade, observamos que há um forte discurso institucional que vincula setores da Instituição à maioria das divulgações no *site* da Universidade, mesmo quando se trata de práticas cotidianas. No que concerne às práticas cotidianas, observamos que a maioria ocorre por inciativas de docentes que estão à frente de práticas de pesquisa e extensão sobre o tema.

Quanto à UFC, as práticas de diversidade dessa Instituição estão fortemente alicerçadas no viés social, com ênfase nas pessoas com deficiência. A UFC é outro caso icônico no Ceará, por seu simbolismo no imaginário da população local, fruto de sua história, de seus índices de excelência acadêmica e de inúmeras ações que beneficiam, não si própria, mas a sociedade.

Nos últimos anos, a UFC assistiu ao redesenhar de seu espaço, que se tornou cada vez mais heterogêneo, em função das políticas afirmativas que buscam democratizar o ensino superior e o exercício da cidadania. Dizermos que a UFC assistiu a essa redefinição parece reducionista, tendo em vista sua atuação por meio de práticas oficiais internas que garantam a permanência e o sucesso de estudantes em condição vulnerabilidade.

Encontramos na UFC muitas práticas oficiais que tratam das condições das pessoas com deficiência. Embora ainda sejam insuficientes, essas políticas são referências internas da Universidade. Os gestores associam o tema “diversidade” à Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, órgão suplementar vinculado à Reitoria, responsável pelo planejamento e pelo acompanhamento das políticas voltadas a esse público.

A UFC desenvolve, ainda, práticas assistenciais que dialogam de perto com seu destacado enfoque social e são destaques da gestão superior. Ao mesmo tempo que a UFC é uma instituição tradicional, no sentido cultural, ela tenta imprimir o perfil de universidade moderna que acolhe todos os públicos. Para isso, encontramos práticas pontuais que contemplam diversos públicos, como idosos, estrangeiros, mulheres e outros.

Em função das lacunas que persistem na Universidade, encontramos, nas falas dos gestores, muitas práticas cotidianas de diversidade que só se concretizam no contexto do

indivíduo. As práticas cotidianas de diversidade no nível da gestão dependem, portanto, da ação individual do gestor ou de outros sujeitos. Ocorre que, identificamos situações que requerem esse tipo de prática, sob pena de prejudicar o andamento de projetos ou da própria Universidade. Esse tipo de prática foi mais recorrente em situações relacionadas à acessibilidade e na dissolução de conflitos na Ouvidoria.

Identificamos que, nas duas universidades, existem práticas de diversidade tanto oficiais como cotidianas. No interior de cada Instituição, prevalecem, com muita força, as políticas afirmativas de inclusão e permanência estudantil instituídas, principalmente, pelas cotas sociais e pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Nesse ínterim, comungamos com o pensamento de que o fato não é existirem ou não existirem cotas, mas que, de fato, garantam o contingente de determinadas camadas da população no ensino superior. Para isso, cada universidade adota práticas oficiais de diversidade que cumprem esse papel, tangenciadas pelas políticas afirmativas e pelo contexto local onde estão inseridas, considerando a autonomia própria dessas autarquias.

Adotamos dois recortes contextuais, que denominamos conjuntura, onde as instituições foram posicionadas: o contexto nacional da diversidade e o da educação superior, por meio de fatos recentes que atingem de alguma forma o funcionamento destas instituições e o contexto social local de cada uma.

Em um segundo momento, ainda como parte do contexto, abordamos elementos internos de estrutura de cada uma das universidades, necessários à consecução das práticas oficiais de diversidade. Como parte dessa estrutura interna, identificamos as práticas de diversidade ali desenvolvidas.

Identificamos que as duas universidades buscam atender aos diversos públicos por meio de demandas. Não há políticas internas relacionadas a grupos específicos, mas práticas gerais que possam atender a todos os alunos de maneira indiscriminada. Quando surgem problemas, são tomadas decisões pontuais para que sejam resolvidos. A título de ilustração, temos os casos de racismo na UFC que resultaram em manifestações da gestão superior e casos de conflitos de gênero e até tentativa de feminicídio na UNILAB.

As práticas cotidianas de diversidade também são exercidas pelos docentes e foram alvo do nosso segundo objetivo específico, quando descrevemos as práticas de trabalho de docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), nos eixos de pesquisa e extensão. Norteamos a descrição pelos momentos de práticas sociais. Além disso, situamos essas práticas como ponto de intercessão entre o contexto e os advindos deles.

No caso da UNILAB, seu direcionamento institucional constituiu espaço propício para muitos docentes que se dedicam aos estudos da diversidade étnico-racial, em especial aos estudos africanos e afro-brasileiros. Isso fica muito perceptível na gama de práticas de pesquisa e extensão que identificamos (APÊNDICE I) e nas entrevistas que realizamos. Encontramos, nas falas dos docentes, uma perspectiva intersecional da diversidade que articula, além das questões étnico-raciais, elementos de gênero, religiosidade e sociais, para destacar alguns. Nesse aspecto, as práticas se apartam das políticas institucionais, fortemente marcadas pela unidimensionalidade da diversidade.

Nesse sentido é que os docentes assumem também o papel de transformadores por meio da produção de conhecimento que elucidem e apresentem novas perspectivas de mundo, que se desvencilhem dos padrões e das condições às quais as universidades estão submetidas ao longo de sua história.

Todos os docentes entrevistados tinham vasta experiência na educação superior e todos afirmaram ter ingressado na UNILAB em função da sua proposta de existência, inclusive aqueles que migraram de outros estados exclusivamente para trabalharem na UNILAB.

Na UFC, encontramos uma variabilidade de práticas tanto no direcionamento aos grupos, como de áreas de conhecimento (APÊNDICE J). Porém, os enfoques em determinados grupos replicam o que encontramos nas críticas dos autores acerca da concentração das atenções a grupos específicos, enquanto outros grupos recaem no esquecimento acadêmico.

Ainda sobre apagamentos, percebemos tanto nos discursos dos docentes como dos gestores das duas instituições, a ausência de menção a servidores técnico-administrativos. Salvo algumas exceções, esses agentes, que também podem ser praticantes de diversidade, não aparecem.

Em termos gerais, verificamos um cenário que se repete nas práticas dos docentes das duas universidades, oriundo do contexto político da educação nacional: a ausência de fomento às práticas acadêmicas. Houve recorrência de menção deste fato por todos os docentes entrevistados. Mesmo este momento interno, do momento “atividades materiais” das práticas, acarretando dificuldades, as práticas continuam produzindo resultados, principalmente em forma de publicações científicas e eventos.

Nesse ínterim, ressaltamos que os docentes tomaram decisões que repercutem na própria execução delas, principalmente nas práticas de extensão, que, na maioria dos casos, ocorrem fora das estruturas físicas das duas instituições. Tais decisões incluem desde o fato de eles mesmos custarem algumas atividades, até redução das ações das práticas.

As práticas de pesquisa e de extensão dos docentes das duas Universidades situam-se como interseções entre recortes específicos do contexto e dos eventos que elas produzem. Eventos esses, que é oportuno salientarmos, persistem mesmo com as dificuldades enfrentadas pelos docentes na execução das práticas.

O terceiro objetivo específico buscou conhecer as percepções dos docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca de como seus processos de identificação alteram suas práticas de trabalho nos eixos pesquisa e extensão.

Restringimos esse objetivo a essas duas dimensões, em função do pressuposto da relativa autonomia que os docentes têm para escolher suas temáticas de trabalho. Nesse quesito, elas se diferenciam das práticas de ensino, já que podem alinhar temas de suas áreas de formação e de concurso à diversidade, como observamos na maioria dos casos. Esse alinhamento na dimensão ensino é mais difícil de ocorrer e a manifestação de identificação com diversidade ocorre pelo contato direto com estudantes que os docentes entendem como diversos, porém, diferentemente da extensão e da pesquisa, não é voluntária. Não se trata de uma escolha pessoal. Sendo assim, buscamos entender esse processo de maneira separada em cada universidade.

Na UNILAB, como já destacamos, todos os entrevistados declararam que ingressaram na Instituição por se identificarem com a proposta étnico racial na qual ela está fundada. Esse fato somado às suas práticas de pesquisa e extensão direcionadas aos estudos étnico-raciais são fortes indícios de suas identificações com esta diversidade, pois se revelam como símbolos dessas identidades. Estas identidades podem se manifestar por meio de diferentes símbolos, sendo o símbolo atitudinal uma possibilidade. Além disso, as manifestações das identidades ocorrem por meio de posicionamentos dos sujeitos, à medida que são interpelados socialmente. A criação da UNILAB constituiu fato social preponderante que contingenciou essas identidades e que hoje se revelam nas práticas desses docentes.

As práticas discursivas dos docentes da UNILAB carregam o viés da resistência que os acompanha ao longo de suas histórias de vida. Eles trazem esse entendimento para suas práticas de trabalho que se refletem nas pesquisas e na extensão que desenvolvem. Essa postura não se restringe aos docentes, tendo em vista que percebemos na UNILAB uma cultura, compartilhada, principalmente pelos alunos, que reflete a luta das minorias, o enfrentamento das desigualdades e a busca por reconhecimento.

As práticas de pesquisa e de extensão são símbolos dessas identidades negras (que a maioria expressou ter) e, embora estejam alinhadas às propostas oficiais da UNILAB, não se limitam a elas. Observamos que tais práticas são, de fato, intervencionistas no contexto.

Parte dos docentes tem na família a primeira referência de instigação do seu processo de identificação, seguida do ambiente escolar e acadêmico. Outra parte justifica o interesse pessoal, a afinidade e a admiração como principais motivos para se deterem às práticas que desenvolvem. Todas as motivações corroboram a perspectiva de identidade como sensação de pertencimento. Tal sensação independe de elementos essencialistas e se transforma ao longo da vida como um processo. As atitudes dos docentes no interior das práticas, e seus posicionamentos em defesa das categorias de diversidade que se identificam, reforçam nosso entendimento acerca das alterações provocadas nas suas práticas de pesquisa e extensão.

Quando nos voltamos à UFC, encontramos muitas práticas de pesquisa e extensão desenvolvidas por docentes de diferentes áreas de conhecimento e que contemplam os mais variados públicos (APÊNDICE J), para além das minorias sociais, já que pautamos nosso recorte de diversidade no conceito de diferença humana.

Quanto aos docentes desta Instituição, percebemos nestes sujeitos, motivações similares aos docentes da UNILAB, pois têm na família e no espaço formativo (escola e universidade) as principais referências de seu processo de identificação com a diversidade. Embora seus discursos demonstrem que suas identidades permaneceram em movimento, se constituindo, portanto, como um processo, eles sempre se reportam à sua origem e à sua história de vida para justificar suas motivações para as práticas de pesquisa e de extensão.

No que tange às alterações, entendemos que elas estão relacionadas a questões metodológicas e comportamentais na execução de seus trabalhos, já que os docentes fizeram a associação entre suas identidades e mudanças comportamentais que experimentaram no transcurso das práticas.

Percebemos que, nas duas intuições, há forte influência familiar no processo de identificação dos docentes com determinadas categorias de diversidade. Mesmo aqueles que, inicialmente, afirmaram ter na vida acadêmica o despertar desse interesse, após refletirem, findaram encontrando base no núcleo familiar.

As práticas de pesquisa e de extensão desses docentes, por sua vez, mantêm relação com as experiências deles fora da vida acadêmica, mas também nela, pois permenecem vivenciando experiências no espaço da universidade. Tais experiências alteram seus comportamentos e portanto, confirmam suas identidades como processo de identificação.

Na medida que os docentes afirmaram que seus interesses pelo temas de suas práticas excede a academia e já existiam antes dela, confirmamos nosso pressuposto das práticas de pesquisa e de extensão sobre diversidade serem símbolos de seus processos de identificação.

Nossa tentativa de apreender as percepções de docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), acerca de como seus processos de identificação alteram suas práticas de trabalho no eixo ensino, constituiu o quarto objetivo específico.

Nas duas instituições, os docentes sentiram dificuldades de avançar no debate para além da categoria de diversidade na qual seus estudos estão focados. Quando o faziam, via de regra, as respostas eram evasivas ou sem aprofundamento. Este cenário não é de todo surpreendente, pois a perspectiva interseccional reclama um olhar analítico pautado em conhecimentos e posicionamentos epistemológicos definidos. Ao que nosso entendimento alcançou, esse não parece ser o debate primário das práticas docentes, mas sim a aplicabilidade de propostas nesses públicos, ou seja, esses grupos de diversidade são atravessados por temáticas transversais oriundas dos campos de estudo desses docentes.

Dessa forma, parte dos docentes se deteve em legitimar as alterações nas suas práticas de ensino, a partir da identificação também com os grupos com os quais desenvolve pesquisa ou extensão.

Na UNILAB, distinguimos discursos de alterações focados em si mesmos e não a partir da interação com o outro. Em síntese, os docentes, especialmente aqueles que se autodeclaram negros, assumem uma postura um tanto quanto defensiva em relação a sua raça e constroem suas relações com os alunos a partir dela. Esse fato, isoladamente, reflete mais uma vez seu processo de identificação e no contexto da sala de aula, alterando as práticas de ensino dos docentes por meio de suas posturas.

Na UFC, captamos alterações comportamentais e metodológicas nas práticas de ensino dos docentes. Chamou-nos atenção o esforço que alguns docentes fazem para incluir o assunto “diversidade” no conteúdo programático das disciplinas, a dedicação para atender a necessidades específicas de alguns alunos e a sensibilidade de incluir práticas de extensão dessa natureza ao currículo prático de disciplinas.

Ainda no espaço da UFC, a identificação com a diversidade altera as práticas de trabalho dos docentes para além da sala de aula, da pesquisa científica e da ação e extensão. Tal identificação os conduz a práticas cotidianas de atenção a alunos com síndromes psicológicas.

As práticas de ensino são alteradas pelo processo de identificação dos docentes, porém de maneira diferente das práticas dos demais eixos. Observamos que as práticas de

ensino, também sofrem alterações comportamentais e metodológicas, porém neste eixo, os docentes se reportaram a outras categorias de diversidade, além das que já se identificam.

Por esse não ser um encontro voluntário, muitas vezes os docentes sentiram dificuldade de relatar suas percepções sobre outras categorias para além das que já estuda. Por outro lado, aqueles que o fizeram, citaram que as alterações nas práticas de ensino são resultantes, principalmente do entendimento e da identificação que já possuem com os grupos que estudam na pesquisa ou na extensão.

Nossas inferências foram construídas por meio da Análise de Discurso Crítica (ADC) dialética-relacional, pela qual nos orientamos na escolha de léxicos que nos permitiram apreender discursos latentes presentes nas práticas discursivas dos docentes e revelaram as alterações provocadas nas suas práticas de trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão. A ADC nos conduziu no processo reflexivo inerente à crítica. Nos colocamos no cenário estudado como agentes reflexivos de mudanças.

Dessa forma, entendemos que o objetivo geral foi cumprido, pois compreendemos que as identificações de docentes da UNILAB e da UFC, com diferentes categorias de diversidade, alteram suas práticas de trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão, principalmente em aspectos comportamentais e metodológicos.

Nos aspectos comportamentais, esses docentes adotam posturas com os alunos que refletem suas experiências pessoais e assim, passam a se colocar no lugar do outro como forma de se completarem. Nas questões metodológicas, percebemos alterações que visam atender os discentes, mas também os públicos assistidos, principalmente, pelas práticas de pesquisa e extensão.

Quanto à questão de pesquisa suscitada no início deste trabalho, a resposta centra-se em alterações comportamentais e metodológicas. Essas alterações variam em função do processo de identificação do docente e da categoria de diversidade com a qual ele se identifica. Varia também nas instituições e de acordo com o tipo de prática (extensão ou pesquisa).

Isto posto, provamos nossa tese inicial de que os processos de identificação de docentes universitários com diferentes categorias de diversidade provocam alterações nas suas práticas de trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão. Os interesses dos docentes por determinadas categorias de diversidade estão diretamente associados com sua identificação com essas categorias e, por sua vez, alteram suas práticas de trabalho.

Entendemos as limitações naturais de escopo em qualquer pesquisa. No nosso caso, uma limitação foi a ausência da escuta dos próprios sujeitos alvos das práticas e, portanto, tidos como diversos. Soma-se a essa ausência a não inclusão de discentes como parte essencial na

concretização do trabalho docente. Essas ausências, somadas às dificuldades de entrevistar alguns gestores, deixaram lacunas que podem ser supridas por meio de pesquisas futuras.

Quanto às dificuldades enfrentadas, salientamos as relacionadas à abstração de construtos utilizados, como a própria identidade, a diversidade e as práticas sociais.

Sugerimos pesquisas que contemplem públicos não alcançados por este trabalho, mas que são fundamentais para a concretização das práticas de trabalho docente, como os discentes, por exemplo. Outros agentes da comunidade acadêmica, como servidores técnico-administrativos, são fundamentais para o desenrolar de uma visão analítica sobre as práticas de diversidade no interior das universidades.

Entendemos ainda a importância das práticas cotidianas como fundamentais, já que garantem a concretização de ações necessárias para o atendimento de diversos públicos não contemplados institucionalmente. Ademais as práticas cotidianas atuam naquilo que as normativas não comportam. Dessa forma, constituem objeto de estudo primoroso ao entendimento da universidade como espaço diverso.

Outro aspecto de igual importância, que carece de exploração, reside nos textos dos docentes entrevistados. Nossa análise centrou-se em léxicos textuais específicos que nos revelaram discursos latentes acerca do nosso objetivo de pesquisa. Estes mesmos textos podem ser explorados, também pela ADC, que, sob outros olhares, poderão encontrar outros discursos subjacentes.

Nossa perspectiva é que estejamos ofertando à comunidade acadêmica um estudo que motive outros pesquisadores a se dedicarem à discussão da diversidade no espaço universitário, dada a evidente carência. Ensejamos também disponibilizar às universidades *loci* da pesquisa dados que subsidiem olhares analíticos sobre suas estruturas de práticas de diversidade.

Quanto aos docentes envolvidos na pesquisa, esperamos ter provocado neles o ato reflexivo sobre seu trabalho no intuito do constante aprimoramento próprio da vida docente. À temática da diversidade nos Estudos Organizacionais, foi nosso intuito desde o início dar-lhe visibilidade por meio de um olhar descolonizado.

10.1 O LUGAR DE ONDE FALO

Quanto à pesquisadora saio mais ciente do meu papel como docente, compreendo minhas identidades e disposta a me entender e me completar nas diferenças.

Qual o lugar de fala da autora desta tese e qual a sua motivação para escrevê-la? Para responder estas perguntas, peço licença para escrever em primeira pessoa do singular. Preciso confessar que estes questionamentos não me acompanharam durante todo o percurso de construção deste trabalho, mas ao despontarem em mim, se tornaram preponderantes. Primeiro, porque, via de regra, vamos a campo com ideias pré-concebidas. Algumas amadurecem, outras caem por terra. Segundo, porque foram o desponte para meu autoconhecimento.

Um dos objetivos da Análise de Discurso Crítica é conduzir sujeitos à reflexividade e, assim, atribui aos analistas o papel de interventores sociais por meio de seu trabalho de análise. Posso afirmar que a ADC produziu em mim essa reflexividade e tento, por meio deste trabalho, assumir meu papel de mediadora social no ambiente acadêmico. Por essas razões, eu não poderia deixar de escrever este tópico.

Não posso afirmar com precisão quando meu interesse pelo tema da diversidade humana teve início. Em 2010, ao ingressar como aluna especial do Mestrado Acadêmico de Administração da Universidade Estadual do Ceará, minha proposta de pesquisa sequer se aproximava dessa temática, embora fosse tangenciada pela gestão de pessoas. Ao me candidatar ao mestrado no ano seguinte, como aluna efetiva, propus uma pesquisa sobre pessoas com deficiência. Pesquisa esta, aprimorada ao longo do curso e materializada na dissertação defendida em janeiro de 2013. O interesse pelas pessoas com deficiência permaneceu em mim e, em 2015, por ocasião da seleção para o curso de doutorado no mesmo programa onde cursei o mestrado, defendi uma nova proposta de pesquisa direcionada a esse público. Nesses últimos quatro anos, a proposta se modificou ao ponto de permanecer como intercessão entre o projeto original e a tese que ora apresento, apenas o fato de permanecer no tema diversidade.

Faço essa afirmação, não somente pelo direcionamento da pesquisa que foi alterado, mas, também, por eu ter me resignificado como pesquisadora. Se antes eu desenvolvi pesquisas de viés quantitativo, tanto no mestrado, como na proposta de projeto de tese, ao longo do doutorado, entendi que só conseguiria realizar uma pesquisa que atendesse aos meus anseios, por meios qualitativos.

Nesse ínterim, ressalto o dia em que meu orientador me perguntou se eu estava certa disso. Se eu realmente não realizaria pesquisa quantitativa e lembro-me bem do quão decida eu respondi que sim. Eu estava convicta. Não sei como outros pesquisadores, que porventura já tenham passado por este mesmo processo de mudança, encaram essa transição. Eu entendi como um momento de encontro pessoal como pesquisadora. Nem sempre percebi que estava amadurecendo ao decidir que, a partir dali, estava construindo também minha identidade de

pesquisadora. Entendo hoje, que, na verdade, estive tentando enlaçar meus valores e minha visão de mundo ao papel profissional que escolhi para minha vida.

Por outo lado, não posso deixar de ressaltar a dificuldade que senti e, por vezes, ainda sinto, em lidar com a abstração de construtos e com os métodos qualitativos. Ao ponto de, às vezes, me perceber tentando "encaixotar" informações. Acredito que esse será um trabalho de constate vigilância e aprimoramento da minha parte. Nesse percurso, também não posso deixar de ressaltar meu contato com o Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica da UECE, no qual eu tive contato no ano de 2018 e faço parte como membro efetivo desde fevereiro deste ano. O grupo foi e tem sido fundamental nessa minha trajetória formativa como pesquisadora.

Retornando ao meu interesse pela pesquisa sobre diversidade humana nas organizações, a tese que ora defendo passou por muitas alterações até chegar a esta versão final. Para isso, recorri à muita leitura de trabalhos que me inspiraram, mas que, por si só, sempre me soaram insuficientes para eu tomar as decisões necessárias e definir o que eu pretendia pesquisar.

Assim, recorri a leituras, para além dos temas de administração. O Contato com o pensamento de Stuart Hall, por exemplo, veio da leitura do trabalho do Antropólogo Pedro Jaime Coelho Júnior sobre executivas negras na cidade de São Paulo. A partir de Hall, outros autores que discutem a identidade foram preponderantes no meu amadurecimento, tais como: Anthony Giddens, Ruth Benedict, Kathryn Woodward e o brasileiro Antônio Carlos Ciampa. Parece que, finalmente, eu estava encontrando o sentido da minha pesquisa. Ao perceber as lacunas já apontadas na Introdução, entendi os rumos que a tese tomaria.

A decisão de entrevistar professores como sujeitos da pesquisa foi uma das últimas que tomei. Porém, as narrativas de vida da maioria desses docentes apareceram nessas entrevistas e me fizeram entender que, sem perceber, eu estava fazendo um movimento semelhante aos deles no sentido de desenvolver uma pesquisa que revisita minha história pessoal.

Esse movimento, até a tomada de consciência, não foi planejado. Na realidade, eu só percebi que estava fazendo a mesma coisa que a maioria, ou seja, estudando diversidade em função das minhas experiências pessoais, ao final da fase de entrevistas com os docentes. Sempre que realizava uma entrevista, escutava o áudio na primeira oportunidade para ajudar-me na produção da nota de campo. Como as entrevistas se deram em um curto período, e consequentemente a escuta, percebi com clareza a recorrência familiar no processo de identificação dos entrevistados. Para minha surpresa, eu entendi que eu também tinha na família

meu primeiro contato, digamos assim, com a diversidade. E, quando uso o termo surpresa, é porque, de fato, eu me surpreendi. A partir daí, a pesquisa e a tese passaram a ter mais sentido para mim.

Não que eu não tivesse consciência da minha origem familiar. Não se trata disso. Eu apenas não tinha percebido que história de vida e tese estavam entrelaçadas. Em termos sucintos, venho de uma família de classe média baixa, com pai autônomo até os 52 anos de idade e mãe dona de casa. Ambos não tinham formação acadêmica. Minha mãe estudou até o ensino fundamental e meu pai, já idoso, terminou o ensino médio em uma escola de Educação para Jovens e Adultos (EJA) do governo do Estado do Ceará. Ao ser aprovado em concurso público federal, cuja exigência escolar era apenas o ensino fundamental, ele passou a fazer cursos e se empenhou em terminar o ensino médio. Fez isso não só para obter a formação exigida para progressão funcional, mas porque era exímio estudioso, leitor voraz dos mais diversos gêneros e autodidata em muitos assuntos. A pobreza, porém, o obrigou a trabalhar ainda criança e não pode estudar como desejava, inclusive de realizar o sonho de ingressar em uma universidade. Era negro, pobre e, ao fim da vida, colostomizado. Minha mãe, que somava características semelhantes, se tornou cadeirante em 2012 e permaneceu assim até o fim da sua vida nesse plano.

Toda essa narrativa culmina na ausência de falácias ou discursos de vitimismo sobre nossa condição social. Não sei se por inconsciência ou se as condições adversas realmente não provocavam neles sentimentos de inferioridade. É certo que nunca houve um debate explícito sobre isso em nossa família. Por outro lado, eles sempre acreditaram na educação como uma necessidade para os filhos. Um caminho de melhoria de vida. Esse foi um discurso muito forte e muito presente sempre em nossa família.

É nesse sentido que me vi revisitando minha própria história e fazendo o mesmo movimento dos entrevistados à medida que trouxe para a tese dois eixos muito fortes da minha vida pessoal. É também nesse sentido que a ADC provocou em mim a reflexividade do meu local de fala, do meu posicionamento na sociedade e qual é o meu papel enquanto agente de mudanças.

Como docente entendo que preciso perceber a pluralidade e unicidade de cada aluno, dos meus pares, dos servidores administrativos e de quaisquer outras pessoas que passem por minha vida. Ocorre que, entender os indivíduos a partir da perspectiva dual de pluralidade e de singularidade é um exercício tão complexo e tão infinito como o próprio ser humano. Essa é, sem dúvida, uma forte mudança pessoal decorrida desta escrita.

Quando afirmo que pretendo fazer da tese um caminho para assumir meu papel de mediadora social no ambiente acadêmico, refiro-me não só à exposição e análise dos dados que a constituem, mas por fazer dela um espaço de voz das práticas de pesquisa e extensão desenvolvidas pelos docentes da UNILAB e da UFC. Práticas essas tão importantes, mas muitas vezes desconhecidas pela maioria das pessoas, inclusive pela própria comunidade acadêmica, em que, por uma questão de coerência, me incluo.

Considero sempre ariscado fazer pesquisas nas quais precisamos olhar para nós mesmos, mas esse debate é necessário para que saiamos da nossa redoma. Considero também a academia um espaço de privilégio que precisa ser valorizado. Por vezes, me questiono quantas pessoas estão nos lugares que realmente desejam estar. Ao não encontrar resposta, me convenço de que o meu lugar de fala é um lugar de privilégio.

REFERÊNCIAS

AHONEN, Pasi; TIENARI, Janne; MERILÄINEN, Susan; PULLEN, Alison; Hidden contexts and invisible power relations: a Foucauldian reading of diversity research. **Human Relations**, v. 67, n. 3, p. 263-286, 2014.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis, 2007. 290p.

ALVES, Mário Aquino; GALEÃO-SILVA, Luís Guilherme. A crítica da gestão da diversidade nas organizações. **RAE**, v. 44, n.4, p. 20-29, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v44n3/v44n3a03.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.

AMBROSINI, Anelise Bueno. **O perfil dos diretores de unidades universitárias e chefes de departamento da UFRGS**. 2012. 88f. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/134869>. Acesso em: 28 jul. 2018.

AMBROSINI, Anelise Bueno. A representação das mulheres como reitoras e vice-reitoras das universidades federais do Brasil: um estudo quantitativo. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17., 2017, Mar Del Plata. **Anais eletrônicos...** Mar Del Plata: Universidade Nacional Mar Del Plata, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181013>. Acesso em: 28 jul. 2018

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR; FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. **V Pesquisa nacional de perfil Socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES – 2018.** Uberlândia, 2018. 165p. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/pesquisa-perfil-socioeconomico-dos-estudantes-das-universidades-federais/>. Acesso em: 07 jul. 2019.

ANDRADE, Cláudia Castro de. A fenomenologia da percepção a partir da autopoiesis de Humberto Maturana e Francisco Varela. **Griot – Revista de Filosofia Amargosa**, v.6, n.2, p. 98 – 121, 2012. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/538>. Acesso em: 30 mar. 2019.

AQUINO, Karl; SHEPPARD, Leah; WATKINS, Marla Baskerville; O'REILLY, Jane; SMITH, Alexis. Social sexual behavior at work. **Research in Organizational Behavior**, v. 34, p. 217–236, 2014.

ARAGÓN, Oriana; DOVIDIO, John; GRAHAM, Mark. Colorblind and multicultural ideologies are associated with faculty adoption of inclusive teaching practices. **Journal of Diversity in Higher Education**, v.10, n. 3, p. 201–215, 2017.

ARANTES, Isabel Cristina da Silva. Aproximações teórico-metodológicas entre a psicodinâmica do trabalho, a sociologia clínica e a análise crítica do discurso: repensando possibilidades onto-epistêmicas para a pesquisa em administração. In: ENCONTRO DA ANPAD, 39., 2015, Belo Horizonte, **Anais eletrônicos...** Minas Gerais, MG: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 2015. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/home_eventos.php>. Acesso em: 18 jan. 2018.

ARENDT, Ronald João Jacques. Construtivismo ou construcionismo? Contribuições deste debate para a psicologia social. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 5-13, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17230.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

ARKSEY, Hilary; KNIGHT, Peter. **Interviewing for social scientists**: an introductory resource with example. London: Sage, 1999. 220p.

ARREDONDO, Patricia. **Organizational assessments for planning diversity initiatives**. Arizona: Arizona State University, 2004.

ASHLEY, Louise; EMPSON, Laura. Differentiation and discrimination: understanding social class and social exclusion in leading law firms. **Human Relations**, v. 2, n. 66, p. 219-244, 2013.

ATANÁZIO JUNIOR, Joatã Mathias; LIMA, Jamile; COSTA, Gustavo Barros; MOREIRA, Nathalia, Carvalho. Mulheres em cargos gerenciais na Universidade Federal de Sergipe, In: CONGRESSO NACIONAL DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 1., 2016, Curitiba, PR. **Anais eletrônicos...**Curitiba, PR: PROFIAP, 2016. Disponível em: <http://www.profiap.org.br/profiap/eventos/2016/i-congresso-nacional-de-mestrados-profissionais-em-administracao-publica/anais-do-congresso/41480.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

AZEVÊDO, Eliane Elisa Souza. **O direito de vir a ser após o nascimento.** Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2000. 102p.

BALDRIDGE, David; KULKARNI, Mukta. The shaping of sustainable careers post hearing loss: Toward greater understanding of adult onset disability, disability identity, and career transitions. **Human Relations**, v. 70, n. 10, p. 1217– 1236, 2017.

BARBIERI, Catarina Helena Cortada; RAMOS, Luciana de Oliveira. **Democracia e representação nas eleições de 2018**: campanhas eleitorais, financiamento e diversidade de gênero. São Paulo, SP: FGV EASP, 2019. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/27646/RELAT%c3%93RIO%20FINAL%202018-2019.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. 225p.

BARNES, Colins. Understanding disability and the importance of design for all. **Journal of Accessibility and Design for All**, v.1, n. 1, p. 55-80, 2011.

BARROS, José D´assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. **Análise Social**, v. 49, n. 175, p. 345-366, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000300005>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BARROS, José D´assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. **Revista de Ciências Humanas**, n. 39, p. 199-218, abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/17995>. Acesso em: 24 set. 2017.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; BRITO, Janaína Madeira; CLEMENTE, Ozilene Pereira. Narrativas da docência: dimensão sensível do trabalho de professores e pesquisadores. **Fractal:** Revista de Psicologia, v. 30, n. 1, p. 30-38, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922018000100030&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 jul. 2018.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. Introdução. In: BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 08-17

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 107p.

BAVISHI, Anish; MADERA, Juan; HEBL, Michelle. R. Effect of professor ethnicity and gender on student evaluations: judged before met. **Journal of Diversity in Higher Education**, v.3, n. 4, p. 245–256, 2010.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Petrópolis: Vozes, 2013. 211p.

BENEVIDES, Mario Henrique Castro; PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. Narrativas e trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. **Caderno CRH**, v. 31, n. 82, p. 169-186, jan.-abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-<49792018000100169&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BERGAMO, Regiane Banzzatto. **Educação especial**: pesquisa e prática. Curitiba: IBPEX, 2010. 102p.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Barra Funda: Editora Schwarcz, 1982.

BERRY, John. Diversity and equity. **Cross Cultural & Strategic Management**, v. 23, n. 3, p. 413-430, 2016.

BERTRAND, Olivier; LUMINEAU, Fabrice. Partners in crime: the effects of diversity on the longevity of cartels. **Academy of Management Journal,** v. 59, n. 3, p. 1-56, 2013.

BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade** : teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 195p.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 02, p. 29-40.

BIRKINSHAW, Julian; HEALEY, Mark P.; SUDDABY, Roy; WEBER, Klaus. Debating the future of management research. **Journal of Management Studies**, v. 51, n.1, p. 38-55, 2014.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. A constitucionalização da autonomia universitária. **Revista de Informação Legislativa**, v. 108, n. 27, p. 297-308, out./dez., 1990. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/175827>. Acesso em: 22 jul. 2018.
BOLSONARO demite Vélez e nomeia Abraham Weintraub como ministro da Educação. **G1**, Brasília, 08 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/08/planalto-anuncia-demissao-de-ricardo-velez-rodriguez-do-ministerio-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 08 de jul de 2019.

TAXA de analfabetismo cai no Ceará, mas ainda é a sexta maior do Brasil. **OPovo**, Fortaleza, 18 maio 2018. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/05/taxa-de-analfabetismo-reduz-no-ceara-mas-ainda-e-uma-das-cinco-maiore.html>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BOLSONARO: dinheiro retirado de universidades será investido em ensino básico. **Época Negócios**, [S.l.], 03 maio 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/05/bolsonaro-dinheiro-retirado-de-universidades-sera-investido-em-ensino-basico.html>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BOGODISTOV, Yevgen; PRESSE, André; KRUPSKYI, Oleksandr; SARDAK, Sergll. Gendering dynamic capabilities in micro firms. **RAE**, v. 57, n. 3, p. 273-282, 2017. Disponível em: <https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/gendering_dynamic_capabilities_in_micro_firms.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

BORGES, Alex Fernando; BRITO, Mozart José; BRITO, Valéria da Glória Pereira; ENOQUE, Alessandro Gomes. Contribuições do diálogo entre o realismo crítico e o construcionismo social para os estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE**, v. 14, n.2, p. 301-405, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512016000200391&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRANDT, Jaqueline Zermiani; LAVARDA, Rosália Barbosa; LOZANO, Marie-Anne Stival Pereira e Leal. Estratégia-como-prática social para a construção da perspectiva de gênero nas políticas públicas em Florianópolis. **RAP**, Rio de Janeiro, n. 51, v. 1, p. 64-87, jan./fev., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v51n1/0034-7612-rap-51-01-00064.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Cadastro nacional de presos**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2018. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2018/08/57412abdb54eba909b3e1819fc4c3ef4.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013.** Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. Disponível em

<http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/resolu%C3%A7%C3%A3o_n_175.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 2.373, de 16 dezembro de 1954.** Cria a Universidade do Ceará, com sede em Fortaleza, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2373-16-dezembro-1954-373745-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o estatuto do índio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm>. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.034, de 29 de Setembro de 2009**. Altera as Leis nº 9.096, de 19 de setembro de 1995 - Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12034.htm#art3>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12. 288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 16 jan. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministérios da Justiça. **Acordo de cooperação**: acordo de cooperação que entre si celebram o ministério da justiça e cidadania e o ministério da educação, para a instituição do pacto nacional universitário pela promoção do respeito à diversidade, da cultura de paz e dos direitos humanos. Brasília: Ministério da Educação, 2016.Disponível em: <http://edh.mec.gov.br/pacto/>. Acesso em: 09 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Portaria nº 218, de 27 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre o procedimento de avaliação da condição de hipossuficiência econômica para fins de isenção de taxas para obtenção de documentos de regularização migratória e de pagamento de multas. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/cedula-de-identidade-de-estrangeiro/portarias-interministeriais/PORTARIAN218DE27DEFEVEREIRODE2018DirioOficialdaUnioImprensaNacional.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADO 26/DF**. 2019. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/tesesADO26.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. **Racismo é crime**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania, 2016. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mjc-ira-elaborar-plano-nacional-de-politicas-para-povos-de-matriz-africana/cartilha-racismo-e-crime-digital.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2017.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 287p.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Educação superior no Brasil: os contraditórios caminhos da expansão pós-LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014. cap. 09, p. 256-285

CALCAGNO, Vítor. Mais de 200 feminicídios ocorreram no país em 2019, segundo pesquisador. **OGlobo**, 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/mais-de-200-feminicidios-ocorreram-no-pais-em-2019-segundo-pesquisador-23505351>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CAPELLE, Mônica Carvalho Alves. **O trabalho feminino no policiamento operacional**: subjetividade, relações de poder e gênero na oitava região da polícia militar de Minas Gerais. 2006. 378f. Tese (Doutorado em Administração) - Centro de pós-graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/EMLE-6W7HXL>. Acesso em: 31 jul. 2016.

CAPITÃO, Cláudio Garcia. HELOANI, José Roberto. A identidade como grupo, o grupo como identidade. **Aletheia,** Canoas, n. 26, p.50-61, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n26/n26a05.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

CAREGNATO, Célia Elizabete; OLIVEN, Arabela Campos. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. **Educar em Revista**, n. 64, p. 171-187, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000200171&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 jul. 2018.

CARLOTTO, Maria Caramez; GARCIA, Sylvia Gemignani. Novos saberes, novas hierarquias - disputas contemporâneas em torno da profissão acadêmica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 33, n. 96, p. 1-19, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v33n96/0102-6909-rbcsoc-3396042018.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CARRIERI, Alexandre de Pádua; SOUZA, Eloisio Moulin de; AGUIAR, Ana Rosa Camillo. Trabalho, violência e sexualidade: estudo de lésbicas, travestis e transexuais. **RAC**, v. 18, n. 1, p. 78-95, jan./fev. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v18n1/a06v18n1.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018.

CARPENTEN, Rick. Disability as Socio-Rhetorical Action: Towards a genre-based approach. **Disability Studies Quarterly,** v.31, n. 3, 2011. Disponível em: <http://dsq-sds.org/article/view/1666/1605>. Acesso em: 21 abr. 2012.

CARVALHO, Flávia Keller Alves; ALMADA, Isabela Winter; MACHADO, Denise Del Prá Netto. Gênero e gestão universitária: as mulheres em cargos de chefia nos quarenta e dois anos da Universidade Regional de Blumenau. 2006. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 6., 2006, Blumenau, SC. **Anais eletrônicos...** Blumenau, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/74898/t0130.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. **Teoria & Pesquisa:** Revista de Ciência Política, v.1, n. 42, p. 303-340, 2003. Disponível em: <http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/66/56>. Acesso em: 25 jul. 2018.

CARVALHO, José Jorge de. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UNB. **Horizontes Antropológicos**, n. 23, p. 237-246, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100018>. Acesso em: 12 jul. 2017.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **PADÊ:** estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**,** v. 2, n.1, p. 31-50, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13485/15303>. Acesso em: 12 out. 2017.

CASAD, Bettina J.; HALE, Patricia; WACHS, Faye L. Stereotype threat among girls: differences by gender identity and math education context. **Psychology of Women Quarterly**, v. 41, n.4, p. 513-529, 2017.

CEARÁ. Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social. **Crimes violentos letais e intencionais:** estatística mensal julho/2019. Disponível em: <https://www.sspds.ce.gov.br/estatisticas-2/>. Acesso em: 02 ago. 2019

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 316p.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**. Edinburgh: University Press, 1999. 176p.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis in organizational studies: towards an integrationist methodology. **Journal of Management Studies,** v. 47, n. 6, p. 1213-1218, 2010.

CIAMPA, Antônio Carlos. Identidade. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. cap. 06, p. 58-77.

CIAMPA, Antônio Carlos. Políticas de identidades e identidades políticas. In: DUNKER, Chrstian Ingo Lenz; PASSOS, Maria Consuêlo (Org.). **Uma psicologia que se interroga**: ensaios. São Paulo: Edicon, 2002. cap. 05, p.113-144

CIAMPA, Antônio Carlos. **A estória do Severino e a história da Severina:** um ensaio de psicologia social. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. 256p.

CLARK, Timothy; WRIGHT, Mike; ISKOUJINA, Zilia; GARNETT, Philip. JMS at 50: trends over time. **Journal of Management Studies**, v. 51, n. 1, 2014.

COELHO JÚNIOR, Pedro. Jaime. **Executivos negros**: racismo e diversidade no mundo empresarial: uma abordagem sócio antropológica. 2011. 553f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-11062012-154959/pt-br.php>. Acesso em: 13 jul. 2016.

CONCEIÇÃO, Eliane Barbosa da. **Programa de promoção da igualdade de oportunidade para todos**: experiências de ação afirmativa do Ministério Público do Trabalho (2003-2012). 2013. 383f. Tese (Doutorado de Administração) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10736/Tese_ElianeBarbosa-vf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jun. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **BR-CAPES-Colsucup-Discentes**. 2016. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/discentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-do-brasil/resource/cfbcb060-d6af-4c34-baa7-16ef259273f7>. Acesso em: 27 jul. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA. **Diretório de Grupos de Pesquisa** – Plataforma Lattes. 2016. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-sexo-e-idade>. Acesso em: 28 jul. 2018.

COOPER, Robert. The open field. **Human Relations**, v. 9, n.11, p. 999 – 1017, 1976.

COOPER, Robert; BURREL, Gibson. Modernismo, pós-modernismo e análise organizacional: uma introdução. In: CALDAS, Miguel Pinto; BERTERO, Carlos Osmar. **Teoria das organizações**. São Paulo: Atlas, 2007. cap. 14, p. 312-334

CORCERTI, Elisabete; LORETO, Maria das Dores Saraiva de. O discurso político sobre a qualificação profissional de mulheres desfavorecidas: emancipação ou hegemonia? **Cad.EBAPE.BR**, v.1, n. 2, p. 364-376, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512017000200364&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 mar. 2018.

CORDEIRO NETO, José Raimundo; SANTANA, Lizandra Kelly de Araújo; GUEDES, Nathália Arraes; LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza. Uma Revisão Crítica da Pesquisa Qualitativa em Gestão Territorial: Panorama da Produção Brasileira em Administração (2006 -2015). In: ENCONTRO DA ANPAD, 41**.**, 2017, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo:

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 2017. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/home_eventos.php>. Acesso em: 18 jan. 2018.

COX JÚNIOR, Taylor. **Cultural diversity in organizations:** theory, research and pratice. San Francisco: Berrett-Kochler, 1994. 313p.

COX, Taylor H.; BLAKE, Stacy. Managing cultural diversity: implications for organizational competitiveness. **Academy of Management Executive**, v. 5, n. 3, p. 45–56, 1991.

COX, Taylor H.; LOBEL, Sharon; MCLEOD, Poppy Lauretta. Effects of ethnic group cultural differences on cooperative and competitive behavior on a group task. **Academy of Management Journal**, v. 34, n. 4, p. 827–847, 1991.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Declaração constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP**. Lisboa, 1996. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-3869.aspx>. Acesso em: 23 jul. 2018.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Estatutos da comunidade dos países de língua portuguesa.** Lisboa, 2007. Disponível em: <http://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/CCEG/IX_CCEG/Estatutos-CPLP.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2007. 296p.

CRUZ, Fábio Souza da. Do essencialismo ao não essencialismo? Reflexões sobre a identidade cultural do MST. **Lua Nova**, n. 80, p. 181-201, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n80/08.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

CUNLIFFE, Ann L. Crafting qualitative research: Morgan and Smircich 30 years on. **Organizational Research Methods**, p. 1-27, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 147p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006. 432p.

DIBENIGNO, Júlia; KELLOGG, Katterine C. Beyond occupational differences: the importance of crosscutting demographics and dyadic toolkits for collaboration in a U.S. hospital. **Administrative Science Quarterly,** v. 59, n. 3, p. 375-408, 2014.

DURHAM, Eunice. **A autonomia universitária:** extensão e limites. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2003. 48p. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0503.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

ECCEL, Cláudia Sirangelo; FLORES-PEREIRA, Maria Teresa. A inserção da "diversidade" homossexual em uma livraria de shopping center: um estudo crítico. In: ENCONTRO DA

ANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, RJ: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/home_eventos.php>. Acesso em: 18 jan. 2018.

ECCEL, Cláudia Sirangelo; ALCADIPANI, Rafael. (Re) descobrindo as masculinidades. In: FREITAS, Maria Ester de; DANTAS, Marcelo (Org.). **Diversidade sexual e trabalho**. São Paul: Cengage Learning, 2012. cap. 02, p. 51-78.

EISENHARDT, Kathleen. Building theories from case study research. **The Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

ELY, Robin; THOMAS, David. A. Cultural diversity at work: the effects of diversity Perspectives on work group processes and outcomes. **Administrative Science Quarterly,** v. 46, n. 2, p. 229–273, 2001.

INSTITUTO ETHOS. **Indicadores ETHOS-CEERT para promoção da equidade social.** São Paulo: Instituto Ethos, 2016. Disponível em: <http://www3.ethos.org.br/categoria/publicacoes/>. Acesso em: 19 abr. 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London: Lohgman, 1989. 276p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 335p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**: Textual Analysis for social research. Londres; Nova York: Routlegde, 2003. 288p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016. 335p.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp**., v. 24, n. 2, p. 217-228, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000200217&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 ago. 2018.

FELDMANN, Maria Graziela. Escola pública: representações, desafios e perspectivas. In: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente**: teoria & prática. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2003. cap. 07, p. 87-96.

FIGUEIREDO, Marina Dantas; CAVEDON, Neusa Rolita; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite da. Desvalorização de grupos socais no espaço comum de pequenas organizações: um estudo sobre representações sociais em um centro comercial. **O&S**, v.20, n. 64, p. 55-73, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302013000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 jul. 2018

FLORES-PEREIRA, Maria Teresa. Corpo, pessoa e organização. **O&S**, v.17, n.54, p. 417-438, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302010000300002>. Acesso em: 17 jan. 2018.

FLORES-PEREIRA, Maria Teresa. Corpo pessoa, sexo e gênero. FREITAS, Maria Ester de; DANTAS, Marcelo (Org.). **Diversidade sexual e trabalho**. São Paulo: Cengage Learning: 2012. 379p.

FOUCAULT, Michael. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1972. 608p.

FRAGA, João Batista; SILVA, Vinícius Augusto Brunassi. Board diversity and firm performance: an empirical investigation in the Brazilian Market. **Brazilian Business Review**, ed. esp., p. 55 - 77, 2012. Disponível em: <http://www.bbronline.com.br/index.php/bbr/article/view/326>. Acesso em: 18 jan. 2018.

GARDENSWRTZ, Lee; ROWE, Anita. **Diverse teams at work**: capitalizing on the power of diversity. Virginia: Oxford Ed., 2008. 233p.

GAUCHE, Susana. **Igualdade de gênero nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em administração da região sul do Brasil.** 2014. 234f. Tese (Doutorado em Administração e Turismo) – Universidade do Vale do Itajaí, Biguaçu, SC, 2014. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Susana%20Gauche.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.

GERGEN, Kenneth. The social constructionist movement in modern psychology. **American Psychologist**, v. 40, n. 3, p. 266-275, 1985.

GERGEN, Kenneth. Theory under threat: social construction and identity politics. In: TOLMAN, C. W.; CHERRY, F.; HEZEWIJK, R. V.; LUBEK, I. (Orgs.). **Problems of theoretical psychology**. North York: Captus Press, 1996. cap. 02, p. 13-23.

GEOCAPES. **Sistema de dados estatísticos da Capes.** 2019. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. 233p.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009. 283p.

GODOI, Christiane Kleinübing. Perspectivas de análise do discurso nos estudos organizacionais. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. cap. 13, p. 375-402.

GODOI, Christiane Kleinübing; BALSANI, Cristina Pereira Vecchio. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. cap. 03, p. 89-114.

GODOI, Christiane Kleinübing; MATTOS, Pedro Lincoln. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. cap. 10, p. 301 – 324.

GODOY, Arilda Schimidt. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. cap. 04, p. 115 – 146.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 124p.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004. 107p.

GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Larche. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**, n. 24, p. 75-88, 2013. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4178>. Acesso em: 21 mar. 2018.

GORSSBERG, Laurence. History, politics and postmodernism: Stuart Hall and cultural studies. **Journal of Communication Inquiry**, v. 10, n. 2, p. 61-77, 1986.

GOTSIS, George; KORETZI, Zoe. Ethical paradigms as potential foundations of diversity management initiatives in business organizations. **Journal of Organizational Change Management**, v. 26, n. 6, p. 948–976, 2013.

GREER, Scott Law. The politics of divergent policy. In: GREER, Scott Law. (Org.). **Territory, democracy and justice:** regionalism and federalism in western democracies. Nova York: Palgrave MacMillan, 2006. 318p**.**

GREER, Scott Law. **Nationalism and self-government**. New York: Suny Press, 2007. 223p.

GROSFOGUEL, Ramón. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo. **Tabula Rasa**, n. 19, p. 31-58, 2013.

HALL, Stuart. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (Org.). **Media and cultural regulation**. London: SAGE Publications, 1997. cap. 05, p. 208-236.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tadeu Tomaz; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectivas dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. cap.03, p.103-130.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 58p.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. 480p.

HALL, Stuart. **Cultura e representação** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016. 264p.

HARTLEY, John. Housing cultural studies: a memoir of Stuart Hall, Richard Hoggart and Terence Hawkes. **International Journal of Cultural Studies,** v. 18, v. 2, p. 185-207, 2015.

HEINSKI, Rosângela Maria Mendonça Soares; BIGNETTI, Luis Paulo. A inclusão de pessoas portadoras de deficiência no Mercado de trabalho. In: ASSEMBLÉIA DO CONSELHO LATINO AMERICA DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 27., 2002, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: CLADEA, 2002.

HOLANDA, Adriano. Psicopatologia, exotismo e diversidade: ensaio de antropologia da psicopatologia. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 2, p. 29-38, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n2/v6n2a05.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.

HOLCK, Lotte; MUHR, Sara Louise; VILLESÈCHE, Florence. Identity, diversity and diversity management. **Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal**, v. 35, n. 2, p. 154-168, 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. [S.l.: s.n.], 2001. 1 CD ROM, Versão 2.0.

HWANG, Jaeho; BYRD, Kia; NGUYEN, Michael O.; LIU, Michael; HUANG, Yuru; BAE, Gordon H.; Gender and ethnic diversity in academic PM&R faculty national trend analysis of two decades. **American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation**, v. 96, n.8, Aug. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2015. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016. 108p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça as cidades e estados do Brasil.** 2017**.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/redencao/panorama>. Acesso em: 17 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua:** notas técnicas. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 92p.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Nota técnica nº 17:** reserva de vagas para negros em concursos públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013. Brasília: IPEA, 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=21377>. Acesso em: 30 set. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2019**. Rio de Janeiro, RJ: IPEA, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019

INTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Boletim trimestral da juventude nº 03/2018**, Fortaleza: IPECE, 2018. Disponível em:

<https://www.ipece.ce.gov.br/2018/11/01/ipece-lanca-novo-produto-boletim-trimestral-da-juventude/>. Acesso em: 01 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2009**. 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 16 mar. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2015**. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 out. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2016:** principais resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2018.** 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 24 jul. 2018.

IRIGARAY, Hélio Arthur dos Reis. Estratégia de sobrevivência dos *gays* no ambiente de trabalho. In: ENCONTRO DA ANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, RJ: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/home_eventos.php>. Acesso em: 18 jan. 2018.

JAIME, Pedro; LÚCIO, Fred. **Sociologia das organizações**. São Paulo: CENGAGE, 2017. 263p.

JAMMAERS, Eline; ZANONI, Patrizia; HARDONK, Stefan. Constructing positive identities in ableist workplaces: disabled employees' discursive practices engaging with the discourse of lower productivity. **Human Relations**, v. 69, n. 6, p. 1365-1386, 2016.

JEHN, Karen; NORTHCRAFT, Gregory; NEALE, Margaret. Why differences make a difference: a field study of diversity, conflict, and performance in workgroups**. Administrative Science Quarterly**, v. 44, n. 4, p. 741-763, 1999.

JOHNSON, Richard. Learning from 'SH': 1974-1979, 2012-14. **Capital & Class**, v. 38, n. 3, p. 489-496, 2014.

JOHNSTON, William; PACKER, Arnold. **Workforce 2000**: work and workers for the twenty-first century. Indianapolis: Hudson Institute, 1987.

JOSEN, Karsten; MAZNEVSKI, Martha; SCHNEIDER, Susan. Diversity and it's not so diverse literature: an international perspective. **International Journal of Cross Cultural Management,** v. 1, n. 11, p. 35-62, 2011.

JOSEN, Karsten; TATLI, Ahu; ÖZBILGIN, Mustafa; BELL, Myrtle. The tragedy of the uncommons: reframing workforce diversity. **Human Relations**, v. 2, n. 6, p. 271–294, 2013.

JOSHI, Aparna; ROH, Hyuntak. The role of context in work team diversity research: a meta-analytic review. **Academy of Management Journal,** v. 52, n. 3, p. 599–627, 2009.

JORDAN, Glenn. On Stuart Hall: an engaged politics of humility. **Cultural Studies:** Critical Methodologies, v.14, n. 2, p. 174– 178, 2014.

KLARSFELD, Alain N. G.; Eddy S. W.; BOOYSEN, Lize; CHRISTIANSEN, Liza Castro; KUVAAS, Bård. Comparative equality and diversity: main findings and research gaps. **Cross Cultural & Strategic Management**, v. 23, n. 3, p. 394-412, 2016.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Universidade e comunicação na edificação da sociedade**. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 195p.

LADGE, Jamie; CLAIR, Judith; GREENBERG, Danna. Cross-domain identity transition during liminal periods: constructing multiple selves as professional and mother during pregnancy. **Academy of Management Journal**, v. 55, n. 6, p. 1449–1471, 2012.

LAPERA, Pedro Vinicius Asterito. A contribuição de Stuart Hall para os estudos de raça e etinicidade no cinema brasileiro dos anos 1960 e 70. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 14, n.27, p. 1 – 16, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/17749/pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia.** 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. 205p.

LEBRETON, David. **L´adieu au corps**. Paris: Éditions Métailié, 1999.

LETA, Jaqueline; OHAYON, Pierre; CARISEY, Martine; SÉCHET, Patrick. As mulheres na pesquisa, no desenvolvimento tecnológico e na inovação: uma comparação Brasil/França. **Revista do Serviço Público**, v. 57, n. 4, p. 531–548, 2006. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/210/215>. Acesso em: 28 jul. 2018.

LEE, Sun Young; PITESA, Marko; THAU, Stefan; PILLUTLA, Madan. Discrimination in selection decisions: integrating stereotype fit and interdependence theories. **Academy of Management Journal,** v.58, n.3, p. 1-53, 2013.

LIMA, Ari. A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual? **Afro-Ásia**, n.25-26, p. 281-312, 2001. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21015/13615>. Acesso em: 18 jul. 2018.

LITTLEFORD, Linh Nguyen; ONG, Katherine; TSENG, Andy; MILLIKEN, Jennifer; HUMY, Sonya. Perceptions of european american and african american instructors teaching race-focused courses. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 3, n. 4, p. 230–244, 2010.

LODEN, Marylin. **Implementing diversity**. New York: Mc-Graw-Hill, 1996. 192p.

LODEN, Marylin; ROSENER, Judy. **Workforce America!**: Managing employee diversity as a vital resource. Illinois: Business One Irwin, 1991. 260p.

LORENTZ, Cacilda Nacur. **Diversidade e reconhecimento da diferença:** um estudo no âmbito organizacional. 2014. 376f. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Ciências Administrativas, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9QUFTQ. Acesso em: 10 maio 2016.

LUCAS, Ângela Christina. **Justiça organizacional de gênero nas empresas**: os sentidos atribuídos pelos profissionais de recursos humanos. 2015. 186f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-13012016-131606/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MACHADO-DA-SILVA, Clóvis; GUARIDO FILHO, Edson Ronaldo; ROSSONI, Luciano; GRAEFF, Júlia Furlanetto. Periódicos brasileiros de administração: análise bibliométrica de impacto no triênio 2005-2007. **RAC,** Curitiba, v. 2, n. 3, p. 351-373, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_821.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

MACHADO, Hilka Vier. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **RAC**, ed. esp., p. 51-73, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v7nspe/v7nespa04.pdf>. Acesso em: 31 out. 2017.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica:** um método de pesquisa. Brasília: UnB, 2017. 259p.

MAIA, Paula Lopes de Oliveira. Gestão da diversidade no contexto organizacional brasileiro: um enfoque sob a revisão sistemática da literatura. In: ENCONTRO DA ANPAD, 41., 2017, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 2017. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/home_eventos.php>. Acesso em: 18 jan. 2018.

MAIER, Christoph. **Leading diversity**: a conceptual framework. St Gallen: Institute for Leadership and HR Management, 2003.

MAO, Jina; SHEN, Yan. Cultural identity change in expatriates: a social network perspective. **Human Relations**, v. 68, n. 10, p. 1533-1556, 2015.

MARTINEZ, Vitor La Paz Richarte. **Diversidade, voz e escuta nas organizações:** estudos de casos em empresas brasileiras e espanholas. 2013. 438f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Administração em Administração, Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-22102013-162312/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MATO, Daniel. Stuart Hall from/in Latin America. **International Journal of Cultural Studies**, v. 19, n. 1, p. 43-57, 2016.

McEWAN, Elaine. **Ten traits of highly effective teachers**: how to hire, coach and mentor successful teachers. Califórnia: Corwin Press, 2002. 248p.

McGRATH, Joseph; BERDAHL, Jennifer; ARROW, Holly. Cooperations and conflit as manifatations of coordination in small groups. **Polish Psychological Bulettin**, v. 30, n. 1, p. 1- 14, 1999.

MEC mira universidades por 'balbúrdia' e corta 30% de verba da UnB. **Correio Brasiliense,** 30 abr. 2019. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2019/04/30/ensino_ensinosuperior_interna,752333/mec-mira-universidades-por-balburdia-e-corta-30-de-verba-da-unb.shtml>. Acesso em: 08 de jul. de 2019.

MEKAWI, Yara; BRESIN, Konrad; HUNTER, Carla D. Who is more likely to ''Not See Race''? Individual differences in racial colorblindness. **Race Soc. Probl.**, v. 9, p. 207–217, 2017.

MELO, Iran Ferreira de. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. cap. 01, p. 20-35

MENDES, Rodrigo Hübner. Desmistificando os impactos da diversidade no desempenho das organizações. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 3., 2004, Atibaia, SP. **Anais eletrônicos...** Atibaia, SP: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 2004.

MENDES, Rodrigo Hübner. **Diversidade humana nas organizações**: entre a teoria acadêmica e a prática empresarial. 2005. 106f. Dissertação. (Mestrado em Administração de Empresas) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2277/55331.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 09 maio 2016.

MERLEAU-POINT, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Campinas: Papirus, 1990. 80p.

MERLEAU-POINT, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 662p.

MEYER, Ilan. Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. **Psychological Bulletin**, v. 129, n. 5, p. 674-697, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005. 244 p.

MIRANDA, Adílio Renê Almeida. **Gestão da diversidade e inclusão de minorias**: desigualdades, preconceito e discriminação no setor bancário. 2014. 215f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/4467/1/TESE_Gest%C3%A3o%20da%20diversidade%20e%20inclus%C3%A3o%20de%20minorias%20_%20desigualdades%2C%20preconceito%20e%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20no%20setor%20banc%C3%A1rio.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

MIRANDA, Adílio Renê Almeida*;* MAFRA, Flávia Luciana Naves; CAPELLE, Mônica Carvalho Alves. Relações de gênero e poder: um estudo com professoras-gerentes em uma universidade pública. **RAD**, v.14, n.3, 2012, p.110-136. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/40543/relacoes-de-genero-e-poder--um-estudo-com-professoras-gerentes-em-uma-universidade-publica>. Acesso em: 09 abr. 2019.

MISOCZKY, Maria Ceci; AMANTINO-DE-ANDRADE, Jackeline. A. Uma crítica a crítica domesticada nos estudos Organizacionais. **RAC**, v. 9, n. 1, p. 192-210, 2005. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552005000100010>. Acesso em: 05 jul. 2018.

MOS, L. P. On re-working theory in Psychology. In: TOLMAN, Charles; CHERRY, Frances; HEZEWIJK, Renê Van; LUBEK, Ian. (Orgs.). **Problems of theoretical psychology**. Nova York: Captus, 1996. 387p.

MOSCHKOVICH, Marília; ALMEIDA, Ana Maria F. Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil. **DADOS:** Revista de Ciências Sociais, v. 58, n. 3, p. 749 – 789, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582015000300749&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 mar. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, 2010. Disponível em: <https://revistaraca.com.br/cadernos-penesb/>. Acesso em: 02 out. 2017.

NASCIMENTO, Marco César Ribeiro; OLIVEIRA, Josiane Silva de; TEIXEIRA, Juliana Cristina; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Com que cor eu vou pro *Shopping* que Você me convidou? **RAC,** v. 19, n. 3, p. 245-268, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v19nspe3/1415-6555-rac-19-spe3-00245.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148>. Acesso em: 13 abr. 2018.

NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, Isabel

Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NOBREGA THERRIEN, Silvia Maria. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. cap. 01, p. 51-66

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; BRAUN, Patrícia; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do gt 15 da ANPED sobre estes temas? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.17, p.23-40, 2011. Dsiponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 ago. 2018.

NUNES, Inácia Maria; FELIX, Bruno; PRATES, Lorene Alexandre. Cultural intelligence, cross-cultural adaptation and expatriate performance: a study with expatriates living in Brazil. **RAUSP**, v. 52, n. 3, p. 219-232, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0080210717300997>. Acesso em: 14 abr. 2018.

OLIVEIRA, Carmem. Memória e identidade institucional: um estudo de caso. **Revista Vivência**, v. 34, p. 91-111, 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/11304671/Mem%C3%B3ria_e_identidade_institucional_um_estudo_de_caso>. Acesso em: 31 mar. 2019

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre) linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/issue/view/RBEJA%2C%20vol.2%2C%20n%C2%BA4>. Acesso em: 04 mar. 2019.

OLIVEIRA, Michele Araújo da Costa; LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza Leão. Sendo aos olhos do outro: o papel da alteridade na construção da identidade metrossexual. **R. Adm.**, v. 47, n.2, p.264-274, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-21072012000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 jul. 2018.

OLIVEIRA, I.; SACRAMENTO, M. P. Raça, currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. **Cadernos PENESB,** v. 1, p. 209-289, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Factsheet on persons with disabilities**. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/>. Acesso em: 19 fev. 2017**.**

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração universal sobre a diversidade cultural.** 2002. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. Lisboa: OMS, 2004. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura Contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. 256p.

OUELLET, Fernand. **L´éducation interculturelle:** essai sur le contenu de la formation des maîtres. Paris: Éditions Harmattan, 1991. 200p.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: estigma e revelações. São Paulo: Cortez, 2003. 271p.

PAIVA, Ângela Randolpho. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p.127-154, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/23251/14118>. Acesso em: 16 jul. 2018.

PAULINO-PEREIRA, Fernando César. **Psicologia social e identidade humana:** a militância social como luta emancipatória. São Paulo: Paco editorial, 2014. 176p.

PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Sobre corpos e monstros: algumas reflexões contemporâneas a Partir da filosofia da diferença. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 1, p. 179-187, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722010000100019&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 04 mar. 2018.

PEREIRA, Jamille Barbosa Cavalcante. **A relação entre dimensões de justiça organizacional e as atitudes dos indivíduos diante da diversidade**. 2008. 332f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/847>. Acesso em: 03 jul. 2017.

PEREIRA, Jamille Barbosa Cavalcante; HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori. Ser ou não ser favorável às práticas de diversidade: eis a questão. In: ENCONTRO DA ANPAD, 33., 2009, Rio de Janeiro, RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, RJ: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/home_eventos.php>. Acesso em: 18 jan. 2018.

PEREIRA, Severino Joaquim Nunes. **Da "invenção" da homossexualidade ao discurso das posses:** uma análise interpretativa da identidade homossexual. 2009. 193f. Tese. (Doutorado em Administração) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/4195>.
Acesso em: 31 jul. 2016.

PEREIRA, Severino Joaquim Nunes; AYROSA, Eduardo André Teixeira. Corpos consumidos: cultura de consumo gay carioca. **O&S**, v.19, n. 61, p. 295-313, 2012. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11199>. Acesso em: 30 jul. 2018.

PESQUISADORES cearenses participam de equipe internacional para cirurgia com pele de Tilápia. **OPovo**, Fortaleza, CE, 2019. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/saude/2019/07/30/pesquisadores-cearenses-estao-em-equipe-internacional-para-cirurgia-com-pele-de-tilapia.html>. Acesso em: 01 ago. 2019

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 236p.

PIETERSE, Anne Nederveen; KNIPPENBERG, Daa Van; DIERENDONCK, Dirk Van. Cultural diversity and team performance: the role of team member goal orientation. **Academy of Management Journal**, v. 56, n. 3, p. 782–804, 2013.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 2008. 258p.

POMPEU, Samira Loreto Edilberto; SOUZA, Eloisio Moulin. A produção científica sobre sexualidade nos estudos organizacionais: uma análise das publicações realizadas entre 2005 e 2014. **O&S,** v. 25, n. 84, p. 50-67, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v25n84/1413-585X-osoc-25-84-0050.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

PRECIOSO, Adriana Lins; FALCÃO, Iouchabel Sarratchara de Fátima. Ricardo Guilherme Dicke e o processo de transculturação na literatura. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea,** Brasília, n. 44, p. 125-143, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n44/a07n44.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

PRESUTTI, Filomena. Cultural studies and the database of postmodernism: Stuart Hall. **Studi di sociologia,** v. 33, n. 3, p. 277, 1995.

PROTESTOS pela educação. **G1**, 15 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/resumo-do-dia/noticia/2019/05/15/quarta-feira-15-de-maio.ghtml>. Acesso em: 08 de jul. de 2019.

REIS, Carlos Ricardo de Abreu dos; CASTILLO, Miguel A´ngel Sastre; DÓBON, Salvador Roig. Diversity and business performance: 50 years of research. **Service Business Journal**, v. 1, n. 4, p. 257-274, 2007.

RESENDE, Viviane Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019. 158p.

RIBEIRO, Ludmila Maria Batista de Brito. **O (não) ser cientista mulher na área da Física em institutos públicos de pesquisa.** 2014. 193f. Tese (Doutorado em Administração). - Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_a856be610b1f4f422c3b34f907c11005>. Acesso em: 28 jun. 2018.

RIJAMAMPIANINA, Rasoava; CARMICHAEL, Teresa. General issues in management: a pragmatic and holistic approach to managing diversity**. Problems and Perspectives in Management**, n.3, v. 1, 2005.

ROSA, Alexandre Reis. Relações raciais e estudos organizacionais no Brasil. **RAC**, v. 18, n. 3, p. 240-260, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v18n3/v18n3a02.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018.

RUMENS, Nick. Queering cross-sex friendships: Na analysis of gay and bissexual men's workplace friendships with heterosexual women. **Human Relations**, v. 65, n. 8, p. 955-978, 2012.

SARAIVA, Luís Alex Silva; IRIGARAY, Hélio Arthur dos Reis. Políticas de diversidades nas organizações: uma questão de discurso? **RAE**, v. 49, n. 3, p. 337-348, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v49n3/v49n3a08.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livros, 2005. 139p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Coimbra: CES, 1999. 63p. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SANTOS, Rócio Vera. Barrio afrodescendiente en Quito: identidades, representaciones y multiterritorialidades. **Universitas Humanística,** Bogotá, n.80, p. 265-291, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n80/n80a11.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

SANTOS, Kadine Priscila Bender dos; LUZ, Soraia Cristina Tonon da. Experiências na extensão universitária: reabilitação de amputados. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 4, p. 602-606, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n4/1981-5271-rbem-39-4-0602.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

SAYER, Andrew. Características chave do realismo crítico na prática: um breve resumo. **Estudos de Sociologia**, v, 6, n. 2, p. 7-32, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235465>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SCHATZKI, Ted. Pratices and people. **Teoria e Prática em Administração**, v. 7, n. 1, p. 26-53, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/tpa/article/view/32735>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SCHATZKI, Theodore R. The site of organizations. **Organization Studies**, n. 26, v. 3, p. 465–484, 2005.

SCHEPER-HUGHES, Berkeley; LOCK, Margaret M.; The mindful body: a prolegomenon to future work in medical anthropology. **Medical Anthropology Quarterly**, v.1, n. 1, p. 6-41, 1987.

SCHWABENLAND, Christina; TOMLINSON, Frances. Shadows and light: diversity management as fantasmagoria. **Human Relations**, v. 68, n. 12, p. 1913–1936, 2015.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, n. 13, v. 1, p. 19-56, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade:** representação, identidade, e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. 2003. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4340>. Acesso em: 11 jan. 2018.

SHORROCKS, Bryan. **A origem da diversidade**: as bases genéticas da evolução. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1980.181p.

SHOTTER, John. Cognition as a social practice. In: JOHNSON, David Martel; ERNELING, Christina Erneling (Orgs.). **The future of cognitive revolution**. Oxford: Oxford University Press, 1997. cap. 22, p. 317-334

SILVA, Joelma Soares da; PINTO, Francisco Roberto. Conviver e perceber a deficiência: relação e influência nas concepções de uma amostra de discentes de administração. **Gestão & Regionalidade**, v. 32, n. 96, p. 71-91, 2016. Disponível: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/43152/conviver-e-perceber-a-deficiencia--relacao-e-influencia-nas-concepcoes-de-uma-amostra-de-discentes-de-administracao->. Acesso em: 17 jan. 2017

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: EDUCERE, 2009.

SILVA, Luciane Duarte da. A gestão da extensão universitária: uma nova sinergia entre os três pilares da educação superior universitária. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 2013.

SILVA, Rosângela Viana Alves da. **Trajetórias profissionais de executivas aos postos de alto escalão**: fatores-chave, barreiras, inibidores de ascensão e estratégias de enfrentamento. 2012. 235f. Tese (Doutorado em Administração) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10161>. Acesso em: 31 jul. 2016.

SILVA, Tomás Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomás Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs). **Identidade e diferença**: a perspectivas dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. cap. 02, p.73-102

SILVEIRA, Clarice Santiago; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do estado da questão. **Revista Educação em Questão**, v. 41, n. 27, p. 219-243, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4008/3275>. Acesso em: 13 abr. 2018.

SILVEIRA, Nereida Salette Paulo da. **Mulheres gerentes**: construindo as identidades de gênero no trabalho. 2010. 193f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_718b12e91ebd7e06a9b190b5c98c8bfe>. Acesso em: 03 jul. 2017.

SLUSS, David M; ASHFORTH, Blake E. Relational identity and identification: defining ourselves through work relationships. **Academy of Management Review**, v. 32, n. 1, p. 9 – 32, jan. 2007.

SOARES, Marison Luiz; PIGNATON, Líssia; NOBRE, Lorrana Neves; SILVA, Weslley Vitor da. Análise do perfil dos pró-reitores da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÍON UNIVERSITÁRIA, 16., 2016, Arequipa. **Anais eletrônicos...** Arequipa: [s.n.], 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171326/OK%20-%20102_00490.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SOUZA, Renato. Juíza federal da Bahia suspende cortes na verba das universidades. **Correio Braziliense,** 07 nun. 2019. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/06/07/interna_politica,761155/juiza-federal-da-bahia-suspende-cortes-na-verba-das-universidades.shtml>. Acesso em: 08 jul. de 2019.

SOUZA, Eloisio Moulin; COSTA, Alessandra de Sá Mello da; PEREIRA, Severino Joaquim Nunes. A organização (in)corporada: ontologia organizacional, poder e corpo em evidência. **Cadernos EBAPE**, v. 13, n. 4, p. 727-742, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v13n4/1679-3951-cebape-13-04-00727.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SPARKS, Colin. Experience, ideology and articulation: Stuart Hall and development of culture. **Journal of Communication Inquiry**, v. 13, n. 2, p. 79-80, 1989.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transcionalização. Porto: Afrontamento, 1999. 128p.

SWAN, Elaine. Commodity diversity: smiling faces as a strategy of containment. **Organization**, v. 17, n. 1, p. 77-100, 2010.

TAJFEL, Henri. Social psychology of intergroup relations. **Ann. Re,. Psycho.**, v.33, p.1-39, 1982.

TANAKA, Elisa Dieko Oshiro. **O desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência**, 2007. 199f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102263>. Acesso em: 13 jan. 2013.

TATLI, Ahu. A multi-layered exploration of the diversity management field: diversity discourses, practices and practitioners in the UK. **British Journal of Management**, v. 22, p. 238–253, 2011.

TATLI, Ahu, ÖZBILGIN, Mustafa. F. An emic approach to intersectional study of diversity at work: a bourdieuan framing. **British Journal of Management,** v. 14, p. 180–200, 2012.

TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes; IWAMOTO, Helga Midori; MEDEIROS, Ana Lúcia. Estudos bibliométricos (?) em administração: discutindo a transposição de finalidade. **Administração:** Ensino e Pesquisa, v. 14, n. 3, p. 423–452, 2013. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/57/28>. Acesso em: 13 abr. 2018.

TEIXEIRA, Juliana Cristina; OLIVEIRA, Josiane Silva de. Por que ainda falarmos em raça, categoria destituída de valor biológico? In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 9., 2016, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos...** Belo Horizonte: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 2016.

TEIXEIRA, Juliana Cristina; SARAIVA, Luís Alex Silva; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Os lugares das empregadas domésticas. **O&S**, v. 22, n. 72, p. 161-178, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/12725>. Acesso em: 30 jul. 2018.

TEROSKY, Aimee LaPointe; O'MEARA, Kerry Ann; CAMPBELL, Corbin M. Enabling possibility: women associate professors' sense of agency in career advancement. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 7, n. 1, p. 58–76, 2014.

THOMAS, R. R. From affirmative action to affirmative diversity. **Harvard Business Review**, p. 107-118, 1990.

TOLEDO, Luciano Augusto; SHIAISHI, Guilherme de Farias. Estudo de caso em pesquisas exploratórias qualitativas: um ensaio para proposta de protocolo de estudo de caso. **Rev. FAE**, v.12, n.1, p.103-119, 2009. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/288/195>. Acesso em: 26 ago. 2019.

TRITTIN, Hannah; SCHOENEBORN, Dennis. Diversity as polyphony: reconceptualizing diversity management from a communication-centered perspective. **J. Bus. Ethics**, n. 144, p. 305–322, 2017.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA. **UNILAB:** Caminhos e desafios acadêmicos da cooperação Sul-Sul. Redenção, CE: UNILAB, 2013. 120p. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/07/LIVRO-UNILAB-5-ANOS-2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA. **PDI da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) 2016 – 2021.** Redenção, CE: UNILAB, 2015. 78p. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/02/Anexo-da-Resolu%C3%A7%C3%A3o-11-2016-PDI-2016-2021.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA. **Estatuto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira**. Redenção, CE: UNILAB, 2017. 39p. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/01/Estatuto-da-Universidade-da-Integra%C3%A7%C3%A3o-Internacional-da-Lusofonia-Afro-Brasileira-aprovado-pela-resolu%C3%A7%C3%A3o-42_2016-e-alterado-pelas-resolu%C3%A7%C3%B5es-33_2017-e-34_2017.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2018

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA. **Edital nº 29/2019, de 09 de julho de 2019**: Processo seletivo específico para pessoas transgêneras e intersexuais. Acarape, CE: UNILAB, 2019. 16p. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PROCESSO-SELETIVO-TTT_2019-2_29_19-1.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA. **Aditivo III:** anula o edital nº 29/2019, que trata do processo seletivo específico para pessoas transgêneras e intersexuais – ingresso 2019.2. Acarape, CE: UNILAB, 2019. 1p. Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/Aditivo-III.-Edital-29.2019.-pessoas-transgeneras-e-Intersexuais.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Estatuto da Universidade Federal do Ceará.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2018. 46p. Disponível em: <http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/estatuto_ufc/estatuto_ufc.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2018. 120p. Disponível em: <http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/pdi_2018_2022_pub_2018_05_17.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário estatístico UFC 2018 base 2017**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2019. Disponível em: <http://www.proplad.ufc.br/wp-content/uploads/2018/12/anuario-estatistico-ufc-2018-base-2017.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Regimento Geral**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2018. 57p. Disponível em: <http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/regimento_geral_ufc/regimento_geral_ufc.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Títulos e honrarias atribuídos pela UFC**. 2019. Disponível em: <http://www.ufc.br/memoria-da-ufc/titulos-e-honrarias-atribuidos-pela-ufc>. Acesso em: 09 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **UFC alcança a marca de 100 mil estudantes graduados no ciclo de colações de grau de 2019.1**. 2019. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/13269-ufc-alcanca-a-marca-de-100-mil-estudantes-graduados-no-ciclo-de-colacoes-de-grau-de-2019-1>. Acesso em: 20 jul. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **UFC é a 19ª melhor da américa Latina, diz THE**: resultado fecha com vitória ciclo de 4 anos, considera o Reitor. 2019. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/13132-ufc-e-a-19-melhor-da-america-latina-diz-the-resultado-fecha-com-vitoria-ciclo-de-4-anos-considera-o-reitor>. Acesso em: 20 jul. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Ranking internacional coloca UFC entre as melhores do mundo em sete áreas.** 2019. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/13264-ranking-internacional-coloca-ufc-entre-as-melhores-do-mundo-em-sete-areas>. 20 jul. 2019

VECCHI, Benedetto. Introdução. In: BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2005. p. 02-07.

VERGARA, Sylvia Constant; DAVEL, Eduardo. Desafios relacionais nas práticas de gestão e de organização. **RAE**, São Paulo, v. 45, n.1, p. 10- 13, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v45n1/v45n1a02>. Acesso: em 21 jul. 2016.

VERGENE, J. P.; WRY, Tyler. Categorizing categorization research: review, integration, and future directions. **Journal of Management Studies**, v. 51, n. 1, p. 56-94, 2014.

VERZTMAN, Júlio Sérgio. Estudo psicanalítico de casos clínicos múltiplos. In: NICOLACI-DA-COSTA Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela (Orgs.). **Qualidade faz diferença**: métodos qualitativos para a pesquisa em psicologia e áreas afins. Rio de Janeiro: Loyola, 2013. 232p.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. Um ensaio teórico sobre igualdade e diferença no ensino superior: contribuições ao debate sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil (2002-2012). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4108.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

VIEIRA, Josênia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise do discurso crítica. In: BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. cap. 03, p. 48-77.

VIEIRA, Sofia Lerche; NOGUEIRA, Flávia Fernandes. Reformas da educação superior no Brasil: tempo(s) e movimento (s). **Revista Lusófona de Educação**, v. 35, n. 35, p. 13 – 28, 2017. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5911>. Acesso em: 10 mar. 2018.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016. 196p.

VILLAS BÔAS. Brasil tem 13,4 milhões de desempregados no 1º trimestre, indica IBGE. **Valor Econômico**, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/6232765/brasil-tem-134-milhoes-de-desempregados-no-1-trimestre-indica-ibge>. Rio de Janeiro, 30 abr. 2019 Acesso em: 09 de jul. 2019.

VIRICK, Meghna; GREER, Charles. Gender diversity in leadership succession: preparing for the future. **Human Resource Management**, v. 51, n.4. p. 575–600, 2012.

WALKER, Robert. Twelve characteristics of an effective teacher: a longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers opinions. **Educational Horizons**, v. 87, n. 1, p. 61-68, 2008.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. 4. ed. São Paulo: Brasilianese, 1985. 26p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tadeu Tomaz; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectivas dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. cap. 01, p. 07-72

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005, 212p.

ZANONI, Patrizia; JANSSENS, Maddy; BENSCHOP, Yvonne; NKOMO, Stella. Unpacking diversity, grasping inequality: rethinking difference through critical perspectives**.** **Organization Studies**, v. 17, n. 1, p. 9–29, 2010**.**

ZANONI, Patrizia; JANSSENS. Maddy. The power of diversity discourses at work: on the interlocking nature of diversities and occupations. **Organization Studies**, v. 36, n. 11, p. 1463-1483, 2015.

ZUBARAN, Maria Angélica. Pedagogias da imprensa negra: entre fragmentos biográficos e fotogravuras. **Educar em Revista**, n. 60, p. 215-229, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00215.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

Roteiro de observação participante e não participante

Dimensões	**Elementos**	**Fundamentação**
Discursos	• Estrutura arquitetônica; • Espaços; • Materiais e outros elementos institucionais; • Comunicação institucional (*sites*)	TATLI, AHU. A Multi-layered Exploration of the Diversity Management Field: Diversity Discourses, Practices and Practitioners in the UK. **British Journal of Management**, v. 22, p. 238–253, 2011. Documentos institucionais
Práticas	• Aplicação de políticas afirmativas; • Implantação de práticas oficiais; • Práticas cotidianas; • Práticas acadêmicas.	
Praticantes	• Integração e relacionamento entre as pessoas; • Praticantes envolvidos	
Outros	• Outros	-

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OUVIDORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTAS
Ouvidores

1º Bloco: caracterização do respondente

1.1 Tempo no cargo:
1.2 Tempo na universidade:
1.3 Docente?
1.4 Tempo de docência:
1.5 Área de conhecimento:
1.6 Lotação docente:

2º Bloco: Caracterização do trabalho da ouvidoria

2.1 Demandas de manifestações gerais (público alvo, manifestantes, tipos de manifestações, ações de respostas, comunicação, sigilo, outras)

2.2 Outras informações

3º Bloco: manifestações sobre as práticas oficiais e cotidianas de diversidade na universidade

3.1 Demandas de manifestações relativas a diversidades (público alvo, manifestantes, tipos de manifestações, ações de respostas, comunicação, sigilo, outras)

3.2 Diferenças na quantidade e conteúdo das manifestações que envolvem diversidade nos últimos anos. Relação com a lei de cotas.

3.3 Outras informações

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM GESTORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTAS
Gestores

1º Bloco: Caracterização do participante

1.1 Setor:
1.2 Cargo:
1.3 Tempo no cargo:
1.4 Tempo na universidade
1.5 Docente: Sim ou não
1.6 Tempo de docência (quando docente):
1.7 Área de conhecimento (quando docente):
1.8 Lotação docente (quando docente):

2º Bloco: Caracterização do setor e do trabalho desenvolvido

2.1 Criação e atuação atualmente

2.2 Maiores demandas (Tipos, quantidade)

2.3 Ações desenvolvidas

3º Bloco: Práticas oficiais de diversidade desenvolvidas pelo setor

3.1 Descrição da (s) prática (s) de diversidade desenvolvidas pelo setor;

3.2 Outras informações que o gestor julgar necessárias

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM DOCENTES

ROTEIRO DE ENTREVISTAS - Docentes

1º Bloco: caracterização do respondente

1.1 Tempo na universidade

1.2 Tempo de docência (antes desta universidade)

1.3 Área de conhecimento

1.4 Formação

1.5 Classe (docência)

1.6 Lotação/Departamento/Curso

1.7 Disciplinas que ministra

1.8 Origem (Geográfica)

1.9 Gênero

2º Bloco: Prática de extensão/pesquisa sobre diversidade

2.1 Público alvo do (s) projeto (s)

2.2 Explicar a prática de extensão/pesquisa/ambos (foco na intercessão entre contexto e eventos)

2.3 Participantes e relação/expectativas compartilhadas (Relações sociais entre os participantes

2.4 Atividade material

2.6 Produção/divulgação e consumo dos discursos relacionados à prática

2.8 Ações/Resultados da prática (Eventos)

2.9 Relação/interferência da estrutura (contexto da universidade) interfere na consecução do projeto;

2.10 Experiências anteriores com projetos para este público

2.11Motivos que levaram a realizar o projeto;

3º Bloco: Diversidade e práticas de ensino

3.1 Outras categorias de diversidade que tem contato além da (s) abordada (s) no (s) projeto (s).

3.2 Alterações nas práticas de ensino devido ao convívio com a diversidade e em função das práticas de extensão/pesquisa.

3.3 Situações vivenciadas em sala de aula.

4º Bloco: identidade de diversidade e processo de identificação no trabalho docente

4.1 Necessidades pessoais de ajuda e apoio para lidar com a diversidade.

4.2 Situações na universidade e na vida que precisou se posicionar em relação a alguma categoria diversidade.

4.3 Aprendizado pessoal e profissional proporcionados pelos práticas de extensão e pesquisa (Alterações nos símbolos).

4.4 Aprendizado pessoal e profissional proporcionados pela convivência com a diversidade (Alterações nos símbolos).

4.5 Outras informações que o docente julgar necessárias.

5º Bloco: Práticas oficiais de diversidade na universidade

5.1 Cultura organizacional para a diversidade (Comunicação, apoio, divulgação, promoção de uma cultura inclusiva, outros).

APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS GESTORES UNIVERSITÁRIOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

Ao / A
Sr./Sra.
Cargo
Universidade

Prezado (a) senhor (a),

Eu, Joelma Soares da Silva, aluna regularmente matriculada no curso de Doutorado em Administração**,** pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), venho pelo presente, solicitar a realização de entrevista, a fim de dar andamento à pesquisa de tese intitulada Identificação com a diversidade e alterações no trabalho docente em universidades federais brasileiras, cujo objetivo é compreender as percepções de docentes de duas universidades federais acerca de como suas identificações com diferentes categorias de diversidade alteram seu trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão.

O *loci* dessa pesquisa é constituído da UFC e UNILAB e estamos ouvindo, inicialmente, os gestores das duas instituições acerca das práticas gestão voltadas à diversidade. Solicito, portanto, a **concessão de uma entrevista acerca das ações relacionadas à diversidade desenvolvidas na universidade.**

Este trabalho está sendo orientado pelo professor Dr. Francisco Roberto Pinto, docente do PPGA/UECE.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta instituição, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Joelma Soares da Silva
Doutoranda
Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Francisco Roberto Pinto
Orientador

Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Estadual do Ceará
APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS DOCENTES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

Professor (a) Doutor (a)
Universidade

Prezado (a) senhor (a),

Eu, Joelma Soares da Silva, aluna regularmente matriculada no curso de Doutorado em Administração**,** pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), venho pelo presente, solicitar a realização de entrevista, a fim de dar andamento à pesquisa de tese intitulada Identificação com a diversidade e alterações no trabalho docente em universidades federais brasileiras, cujo objetivo é compreender as percepções de docentes de duas universidades federais acerca de como suas identificações com diferentes categorias de diversidade alteram seu trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão.

O *loci* dessa pesquisa é constituído da UFC e da UNILAB e, nesta fase da pesquisa, estamos ouvindo docentes acerca das suas experiências relacionadas à diversidade na universidade. Solicito, portanto, a concessão de uma entrevista sobre o assunto.

Este trabalho está sendo orientado pelo professor Dr. Francisco Roberto Pinto, docente do PPGA/UECE.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta instituição, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Joelma Soares da Silva
Doutoranda
Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Francisco Roberto Pinto
Orientador
Programa de Pós-Graduação em Administração

Universidade Estadual do Ceará

APÊNDICE G – CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS REITORES

Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Reitoria

Ao
Magnífico Reitor
Universidade
Professor Dr.

Assunto: solicitação de autorização para pesquisa em banco de dados/acervo de documentos

Senhor Reitor,

Apresento Joelma Soares da Silva, aluna regularmente matriculada no curso de Doutorado em Administração, pertencente ao nosso Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Venho, em seguida, solicitar a V. Mag.ª autorização para que esta nossa doutoranda realize pesquisa no acervo dos projetos de pesquisa e projetos/ações de extensão relacionados à diversidade humana, cadastrados nas Pró-Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Extensão desta instituição.

Tais consultas têm a finalidade de dar andamento à pesquisa da tese intitulada **Identificação com a diversidade e alterações no trabalho docente em universidades federais brasileiras**, cujo objetivo é compreender as percepções de docentes de duas universidades federais acerca de como suas identificações com diferentes categorias de diversidade alteram seu trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão.

O *loci* dessa pesquisa foi definido como sendo a UFC e a UNILAB e, para tanto, a doutoranda está realizando consulta documental a fim de conhecer os projetos institucionalizados pelos docentes.

Este trabalho está sendo orientado pelo professor Dr. Francisco Roberto Pinto, docente do PPGA/UECE.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta instituição, agradecemos antecipadamente vossa atenção, comprometendo-nos a reservar cópia da versão final da tese a sua universidade e ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Professor Dr. José Jackson Coelho Sampaio
Reitor da Universidade Estadual do Ceará
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Pesquisa: IDENTIFICAÇÃO COM A DIVERSIDADE E ALTERAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE EM UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Pesquisadora: Joelma Soares da Silva
Orientador: Professor Doutor Francisco Roberto Pinto

1. Natureza da Pesquisa: você está sendo convidado a participar desta pesquisa de tese por fazer parte da comunidade composta por docentes da Universidade Federal do Ceará e da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira que desenvolvem projetos de pesquisa ou ação de extensão cujo foco seja a diversidade humana nas organizações. Esta pesquisa tem por objetivo compreender as percepções de docentes dessas duas universidades federais acerca de como suas identificações com diferentes categorias de diversidade alteram seu trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão.

2. Participantes da pesquisa: os participantes da pesquisa foram selecionados a partir dos seguintes critérios: ser docente do quadro efetivo da Universidade Federal do Ceará ou da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira; desenvolver projeto de pesquisa e/ou projeto/ação de extensão cujo enfoque seja a diversidade humana; ter disponibilidade e aceitar participar voluntariamente da pesquisa.

3. Envolvimento na pesquisa: sua participação nesta pesquisa consistirá na concessão de uma entrevista. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Sempre que desejar, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou poderá entrar em contato com a pesquisadora.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações; talvez, apenas, um pequeno sentimento de desconforto que algumas pessoas podem sentir quando estão respondendo às questões da entrevista onde precisam oferecer opiniões pessoais. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

5. Confidencialidade: será mantida a confidencialidade de nomes ou quaisquer outras informações que possam identificar os participantes da pesquisa. Será assegurada, também, a confidencialidade sobre nomes e relatos citados pelo entrevistado que possam identificar terceiros. Apenas os pesquisadores envolvidos terão conhecimento dos dados.

6. Benefícios: ao participar desta pesquisa, você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa nos dê informações importantes sobre as alterações do trabalho docente a partir da identificação docente com a diversidade. No futuro, essas informações poderão ser usadas em benefício do processo e de todos que compõem a comunidade envolvida, a fim de discutir novas ideias sobre o tema proposto. Os resultados dessa pesquisa serão de domínio público acessível à sociedade.

7. Pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação. Entretanto, se desejar, poderá solicitar a qualquer momento, à pesquisadora principal, cópias dos relatórios da pesquisa contendo os resultados do estudo.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, acima apresentados, e manifesto meu interesse em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

Nome do (a) entrevistado (a)
Assinatura do(a) entrevistado(a)

Joelma Soares da Silva
Pesquisadora

APÊNDICE I - PROJETOS DE PESQUISA E AÇÕES DE EXTENSÃO SOBRE DIVERSIDADE IDENTIFICADOS NA UNILAB

Eixo	Título	Diversidade	Instituto/ Curso
Pesquisa	Ciclo de Estudos e Debates: sobre o corpo feminino	Gênero	Instituto de Linguagens e Literaturas
Pesquisa	Corpos (Re) Nascentes: Ética, Estética e Subversão Feminina no Conto Contemporâneo em Portugal, Brasil e Cabo Verde		
Pesquisa	Escritas do Corpo Feminino nas Literaturas em Língua Portuguesa		
Pesquisa	Diagnóstico do nível de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem em crianças na idade escolar nos municípios de Acarape (CE) e Redenção (CE) a partir dos conceitos da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky.	Social	Instituto de Humanidades/ Pedagogia
Extensão	A clínica da saudade	Geográfica	
Pesquisa	Metodologias de ensino e experiências de protagonismo estudantil (Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico Raciais, Gênero e Educação (GERE)	Étnico-racial Gênero Idade	Instituto de Humanidades/ Sociologia
Pesquisa	Performances da cultura afrodescendente	Raça/Etnia	Instituto de Humanidades/ Sociologia
Extensão	Uniculturas	Étnica-racial Cultural	
Pesquisa	Da abolição à nova diáspora: história, memória e experiências das populações negras brasileiras e africanas em Acarape e Redenção	Étnica-racial	Instituto de Humanidades/ Antropologia
Pesquisa	Estudar no Maciço de Baturité: trajetórias e experiências socioculturais de estudantes africanos na Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira, Ceará - Brasil	Étnica-racial Cultural	Instituto de Humanidades/ Antropologia
Pesquisa	Terras indígenas e territórios conceituais: incursões etnográficas e controvérsias públicas	Étnica-racial Cultural	Instituto de Humanidades / Antropologia
Pesquisa	Formação profissional de estudantes da Guiné-Bissau no Brasil: Conhecimento, Ensino Superior e Cooperação Internacional.	Étnica-racial Cultural	Humanidades / Antropologia
Extensão	Educação Escolar Indígena com o Povo Kanindé (CE)	Étnica-racial Cultural	Humanidades / Antropologia
Pesquisa	Saneamento Básico em Redenção: O que as Mulheres Dizem disto.	Gênero	Humanidades / Antropologia
Extensão	As concepções de Gênero e Religião na Prática Docente	Gênero e Religião	Humanidades / Antropologia
Pesquisa	As concepções de Gênero e Religião na Prática Docente		
Pesquisa	Políticas do contágio no interior do Ceará: hanseníase, corpo e envelhecimento	Pessoas com Hanseníase	Humanidades / Antropologia
Pesquisa	Programa Integração Unilab: Centro de Estudos Interdisciplinares Africanos e da Diáspora (CeiÁfrica) nas escolas, quilombos e rádio	Étnica-racial	Humanidades / Antropologia
Pesquisa	Mulheres Negras Resistem: processo formativo teórico-político para mulheres negras?	Gênero	
Pesquisa	Reflexões interdisciplinares acerca da homossexualidade em um terreiro de umbanda, na cidade de Baturité-CE	Sexualidade	Instituto de Linguagens e Literaturas
Extensão	Conexões África-Brasil e diálogos do sul - seminário de sociologia africana	Étnica-racial Cultural	
Pesquisa	Direito, Lusofonia e Interculturalidade	Cultural	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
Pesquisa	Projetos de desenvolvimento local em Paraty e Vale do Ribeira: impactos no bem estar e na conservação de comunidades quilombolas	Étnica-racial Cultural	Instituto de ciências

Extensão	Oficinas sobre gestão de organizações associativas e empreendimentos sociais para a juventude rural quilombola da serra do Evaristo, Baturité (CE)		Sociais Aplicadas
Pesquisa	Índios Kaninde de Aratuba-Ceará: cultura, memória e educação	Étnica-racial Cultural	Instituto de ciências Sociais Aplicadas / Administração Pública
Pesquisa	Biografia de uma professora quilombola: memória, etinicidade e educação		
Pesquisa	Expressões culturais Afro-Brasileiras no Maciço de Baturité-CE		

APÊNDICE J - PROJETOS DE PESQUISA E AÇÕES DE EXTENSÃO SOBRE DIVERSIDADE IDENTIFICADOS NA UFC

Eixo	Título	Diversidade	Unidade Acadêmica/ Instituto/ Departamento/ Curso
Pesquisa	Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher	Gênero	FEAAC/ Dep. de Economia Aplicada
Pesquisa	Afrotons: afoxés cearenses e afroreligiosidade	Cultura e Religiosidade	CH/ Sociologia
Pesquisa	Pastorais do sexo: práticas sexuais, homoparentalidade e conjugalidades em igrejas evangélicas inclusivas	Religiosidade e sexualidade	
Extensão	Observatório nacional de Política LGBT	Sexualidade e Gênero	
	Afrotons Promoção da cultura e da arte na cidade e na Universidade	Raça/Etnia/ Cultura	
Pesquisa	Arte, decolonialidade e invenção	Raça/Etnia/ Cultura	ICA/Dança
Extensão	Grande Roda: africanidades, ancestralidades e interculturalidade em movimentos	Raça/Etnia/ Cultura	ICA/Dança
Extensão	Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE)	Raça/Etnia/ Cultura	FACED / Dep. Estudos Especializados
Extensão	Utilização da Tecnologia da Informação na Adaptação e Capacitação de Estudantes Africanos?	Raça/Etnia/ Cultura	Centro de Tecnologia/Dep. de computação
Pesquisa	Monitoramento da carga de treinamento nos esportes para pessoas com deficiência	PCD	Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES)
Pesquisa	Efeito de dias consecutivos de competição nas manifestações de força, percepção de estresse-recuperação em atletas de futebol para amputados		
Pesquisa	Formação dos acadêmicos de educação física para atuação com pessoas com deficiência		
Pesquisa	A Educação Física e a Introdução do ensino da história e cultura afro-brasileira	Raça/Etnia/ Cultura	Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES)
Pesquisa	Projeto de Ensino Coletivo de Instrumentos Sinfonia BR	PCD	ICA/Curso de Música
Pesquisa	Abraçando o autismo: intervenções Cognitivo-comportamentais com pais de Autistas de Fortaleza/CE	PCD	CH/Dep. De Psicologia
Extensão	Florescer em idosos - Intervenções em Psicologia Cognitiva e Positiva com idosas abrigadas	Idosos	
Extensão	Acessibilidade e inclusão: abrindo janelas na educação de pessoas com deficiência visual através das tecnologias assistivas.	PCD	FACED/ Dep. Estudos Especializados
Extensão	Apoio aos processos de subjetivação e Educação indígena – APSEI	Raça/Etnia/ Cultura	FACED / Dep. Estudos Especializados
Extensão	Diálogos para diversidade	Diversidade	

Extensão	Grupo de Estudos Aplicados em Direito das Pessoas com Deficiência - ÁRVORE -SER	PCD	FADIR/Dep. De Direito Privado
Extensão	Ensinando e aprendendo libras: vivências da cultura surda por surdos e ouvintes Em cenário da saúde, na perspectivas Bilíngue e interdisciplinar	PCD	CH/Dep. de Letras Libras e Estudos Surdos
Pesquisa	A cultura surda digital em Fortaleza: desenvolvimento de jogo, socialização do processo e debates sobre acessibilidade e inclusão digital		
Pesquisa	Desenvolvimento de um game educativo para promoção de resiliência em famílias de pessoas com deficiência		
Pesquisa	Aquisição da Libras na perspectiva bilíngue ? desafio transdisciplinar ao profissional da saúde e da educação		
Extensão	Ensino do português como segunda Língua para alunos surdos: por uma Abordagem bilíngue de ensino	PCD	CH/Dep. de Letras Libras e Estudos Surdos (DELLLES)
Extensão	Estudos experimentais em legendagem: análise da recepção de legendas em gêneros audiovisuais por espectadores surdos e ouvintes		
Extensão	Escola da terra- formação de professores De escolas multisseriadas do campo e Quilombolas	Raça/etnia/ Cultura	FACED/Dep. Fundamentos da Educação
Extensão	GEAPTEA – Grupo de Estudos Analíticos e Psicopedagógicos do Transtorno do Espectro do autismo	PCD	FACED/Dep. Fundamentos da Educação
Extensão	Grupo de apoio a pessoas feridas (NAPEFE)	Pessoas Feridas ou mutiladas	CH / Psicologia
Extensão	Grupos de encontros e crescimento pessoal para idosos	Idosos	
Extensão	Inclusão social na maturidade - PRISMA	Terceira idade/Idosos	FADIR/Dep. De Direito Público
Extensão	Inventário da língua brasileira de sinais (LIBRAS)	PCD	CH
Extensão	Grupo de Estudos Linguísticos em Libras - GELL		
Extensão	Catálogo on-line de Sinais Internacionais - SI		
Pesquisa	Desenvolvimento do Glossário da Língua Brasileira de Sinais		
Extensão	Liga de direitos humanos	Diversidade	CH / Dep. de Psicologia
Pesquisa	Ação Afirmativa na UFC: a experiência das cotas		
Extensão	Observatório dos direitos indígenas: Direitos humanos e violações no Ceará	Raça/etnia/ Cultura	CH/Dep. de Ciências Sociais
Pesquisa	Marcadores plurais e situacionais: etnicidades, sexualidades e gênero no Nordeste brasileiro	Múltiplas	
Extensão	Pessoas com deficiência visual e formação Inclusiva: uma introdução à língua Espanhola por meio de multi e múltiplos Letramento	PCD	CH/Dep. de Letras Estrangeiras
Extensão	Rastreamento de distúrbios de Aprendizagem relacionados a visão (Síndrome de Irlen) em estudantes do Município de Fortaleza		
Extensão	Pessoas em situação de rua: processos de fortalecimento e de autonomia a partir da psicologia comunitária	Pessoas em situação de rua	CH/ Dep. de Psicologia
Extensão	Por uma história dos excluídos:	Diversidade	CH/Dep. de História

	Salvaguarda e tratamento do acervo Documental do centro de defesa e Promoção dos direitos humanos/CDPDH Da arquidiocese de Fortaleza		
Extensão	Prospecto – Núcleo de Psicologia da Pobreza	Social	FEAAC / Dep. de Economia Aplicada
Extensão	Vieses: grupo de pesquisas e intervenções Sobre violências, exclusão social e Subjetivação	Diversidade	CH/Dep. de Psicologia
Extensão	Acessibilidade em jogos analógicos	Diversidade	UFC Virtual
Extensão	Bons jardins de tolerância religiosa: Trabalhando o diálogo inter-religioso como estratégia da formação cidadã a Partir da escola básica	Religião	Centro de Ciências (CC) / Dep. de Geografia
Pesquisa	Espaço Simbólico do Patrimônio nas Festas-Capitais: Intolerância ou Pluralismo Religioso?		
Extensão	Debate com ginga: as multifaces da Capoeira	Cultura	IEFES
Extensão	Design inclusivo – desenvolvimento de Calçados para pessoas atingidas pela Hanseníase e/ou pessoas com deficiência, Do centro de convivência Antônio Diogo	PCD	ICA/Design-Moda
Extensão	MODA INCLUSIVA CEARÁ - inserir para o melhor bem estar		
Extensão	Design por mulheres	Gênero	CT/Dep. de Arquitetura, Urbanismo e Design
Extensão	Dispositivos estratégicos de design social na valorização de identidade local	Social	CT/Dep. de Arquitetura, Urbanismo e Design
Extensão	Fotografia tátil como ferramenta de Inclusão social de deficientes visuais	PCD	CT/Dep. de Arquitetura, Urbanismo e Design
Extensão	Design computacional como meio de expressão artística e inclusão		
Extensão	Núcleo de estudos e pesquisa sobre Gênero, idade e família (NEGIF)	Gênero	Centro de Ciências Agrárias (CCA)/Dep. de Economia Doméstica.
Extensão	Formação em gênero e direitos humanos: intervir para transformar	Gênero	
Extensão	Projeto acessibilidade em escolas de Ensino fundamental e médio das redes Públicas estadual e municipal	Diversidade	CT/Dep. de Arquitetura, Urbanismo e Design
Extensão	Projeto idoso ativo	Idade	IEFES
Extensão	Varal: iniciativas de extensão em design social	Social	CT/Dep. de Arquitetura, Urbanismo e Design
Pesquisa	A interação entre alunos com deficiência intelectual e mediadores voluntários: a influência do sistema scala sobre os aspectos semânticos da produção escrita em contexto de mediação	PCD	FACED/Dep. Teoria e Prática do Ensino
Pesquisa	Saberes ambientais indígenas Tremembé e dialogicidade: novos aportes para formação de educador@s ambientais/populares	Etnia	FACED/Dep. Teoria e Prática do Ensino
Pesquisa	A construção da identidade étnico racial em crianças de três a cinco anos no contexto da creche	Etnia	FACED/Dep. de Estudos Especializados

Pesquisa	Deficiência intelectual e utilização do Facebook: influência sobre estratégias cognitivas, interação social e a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação.	PCD	FACED/Dep. de Estudos Especializados
Pesquisa	Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica - OIIIIPe	Diversidade	FACED/Dep. de Estudos Especializados
Extensão	Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena - APSEI	Etnia	FACED/Dep de Estudos Especializados
Pesquisa	Vínculos entre gestão e autismo	PCD	FEAAC/Dep. de Administração
Pesquisa	Diversidade, inclusão e carreira em organizações cearenses	Social	FEAAC/Dep. de Administração

APÊNDICE K - PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO

1 Visão geral do projeto de estudo de caso

1.1 Título: Identificação com a diversidade e alterações nas práticas de trabalho docente em universidades federais

1.2 Objetivo geral: Compreender como as identificações de docentes de duas universidades federais, com diferentes categorias de diversidade, alteram suas práticas de trabalho nas dimensões ensino, pesquisa e extensão.

1.3 Objetivos específicos

1.3.1 Identificar práticas de diversidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC).

1.3.2 Descrever as práticas de trabalho de docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC) nos eixos pesquisa extensão.

1.3.3 Conhecer as percepções de docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca de como seus processos de identificação alteram suas práticas de trabalho nos eixos pesquisa e extensão.

1.3.4 Apreender as percepções de docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca de como seus processos de identificação alteram suas práticas de trabalho no eixo ensino.

2) Procedimentos de campo

2.1 Aspectos metodológicos: pesquisa qualitativa, descritiva, exploratória de perspectiva construcionista e interdisciplinar. Trata-se de uma investigação de estudo de casos múltiplos.

2.2 Organizações estudadas: UNILAB - *Campus* da Liberdade, *Campus* dos Palmares, *Campus* de Auroras; UFC – *Campus* do Benfica (Faculdade de Educação, Centro de Humanidades I e Faculdade de Economia, Atuária, Administração, Contabilidade, Secretariado Executivo e Finanças) e *Campus* do Pici (Instituto de Arte e Cultura, Centro de Ciências e Instituto de Educação Física e Esportes).

2.3 Unidade de análise: docentes

2.4 Fontes de evidências: documentos; observações participantes e não participantes; entrevistas semiestruturadas e entrevistas semiestruturas em profundidade; conversas informais.

2.5 Principais instrumentos de coleta de dados: busca documental; roteiro de observações; diários de campo; notas de campo; roteiros de entrevistas

2.6 Executor da pesquisa: Joelma Soares da Silva

3) Questões de estudo de caso

As questões dos estudos de caso estão estruturadas nos Apêndices B, C e D.

4) Guia para o relatório de estudo de caso

As análises das fontes de evidências serão agrupadas em casos individuais.

As informações serão agrupadas em cada caso individual seguindo a ordem dos tópicos de estudo.

Apresentação individual dos casos

Análise individual dos casos à luz do marco teórico da tese.

Interpretação individual dos casos

Inferências individuais e dos casos.

Inferências generalizadas de aspectos específicos dos casos.

Confecção do relatório dos casos.