



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

LEANDRO PAULO DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS
INCLUSIVAS COM RECORTE ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO E
SEXUALIDADE NO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO - IFPE**

RECIFE

2021

LEANDRO PAULO DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS
INCLUSIVAS COM RECORTE ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO E
SEXUALIDADE NO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO - IFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo

RECIFE

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

S237a Santos, Leandro Paulo dos.
Avaliação do processo de implementação de políticas inclusivas com recorte étnico-racial e de gênero e sexualidade no Instituto Federal de Pernambuco – IFPE / Leandro Paulo dos Santos. – 2021.
250 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Recife, 2021.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Política pública. 2. Políticas inclusivas. 3. Programas de ação afirmativa. 4. Direitos humanos. 5. Educação. 6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. I. Carmo, Erinaldo Ferreira do (Orientador). II. Título.

320.6 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2021-167)

LEANDRO PAULO DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS
INCLUSIVAS COM RECORTE ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO E
SEXUALIDADE NO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO - IFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas

Aprovada em: 27/07/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo (Orientador)
Programa de Pós-Graduação Profissional em Políticas Públicas – UFPE

Prof^a. Dra. Mariana Batista da Silva (Examinadora Titular Interna)
Programa de Pós-Graduação Profissional em Políticas Públicas – UFPE

Prof. Dr. Danilo de Carvalho Leandro (Examinador Titular Externo)
Colégio de Aplicação – UFPE

Este trabalho é essencialmente dedicado ao povo subjugado e oprimido, às vidas inferiorizadas por uma estrutura social violenta e excludente.

Aos corpos considerados sem valor e que são mortos de balde pela falta de ação do Estado ou até pela própria ação dele.

Dedico esta dissertação a todas as pessoas que contrariam os padrões hegemônicos de uma sociedade patriarcal, classista, conservadora e racialmente estratificada e que têm suas identidades desvalorizadas e seus direitos frequentemente negados por serem quem são.

Ao povo preto; à população LGBT; às mulheres; aos povos tradicionais que representam e preservam as riquezas culturais e ambientais do Brasil, nossos indígenas e quilombolas, que lutam para se manter existindo. Enfim, a todas as minorias sociais que merecem dignidade, respeito e ter garantidos, de forma igualitária, todos os direitos sociais, civis, políticos e humanos que lhes são devidos.

A Marielle Franco, Margarida Maria Alves, Irmã Dorothy Stang, Chico Mendes, Cacique Xicão Xukuru, Sandro Cipriano, Lindolfo Kosmalski, Gabriel Taciano, Paulo Paulino Guajajara e a todas as outras pessoas que lutaram bravamente pelos direitos humanos e perderam a vida tentando defender os mais vulneráveis, proteger as culturas de nossos povos e o meio ambiente tão ameaçados.

E por fim dedico meu trabalho a todos os educadores e educadoras que compreendem sua missão e desempenham um papel essencial para a construção da cidadania e de uma sociedade mais justa para todas as pessoas. Àqueles mestres que se foram e aos mestres do presente que continuam o trabalho por uma educação libertadora e inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à força divina que, de uma forma que não sou capaz de compreender, me conduziu até aqui e me permitiu conhecer somente uma pequena parte das coisas, mas o suficiente. Apenas o necessário. Uma força que me deu forças, na medida certa, conforme às necessidades de cada momento. Que se manifesta em mim como um impulso interior, que muitas vezes não reconheço e que me surpreende em situações mais críticas, como tem sido nos últimos tempos até agora.

Nunca pensei que essa trajetória seria fácil, mas também nunca imaginei que chegaria a questionar o motivo de seguir em frente, diante de tamanha exaustão, que por vezes me levou ao desespero. Mas, quando olho para todo o caminho percorrido, percebo que desistir nunca foi um pensamento que poderia ter sido levado a fundo. Sempre esteve presente uma força motivadora que me fez insistir no desafio e que se constitui por diversos elementos, que vão desde a importância de uma luta coletiva que me move na vida até questões mais pessoais como o medo de encarar o sentimento de fracasso por desistir depois de tanto esforço e sacrifícios aqui empreendidos. Não sei explicar porque não entendo. Nem preciso entender, apenas sentir. Mas agradeço profundamente por estar aqui comigo sempre.

Agradeço aos meus pais e avós, que mesmo sem entender nada do que eu estava fazendo, percebiam que era muito importante para mim, compreenderam meu distanciamento, sofreram por perceber o meu sofrimento, ainda que tão disfarçado, e torceram profundamente para que tudo terminasse logo e terminasse bem.

Agradeço à Carlos que me ajudou de tantas formas, sendo um apoio para a vida e sem o qual tudo teria sido ainda mais difícil. Além do amor, companheirismo e dedicação, obrigado por toda a ajuda oferecida, pelas contribuições e pela incessante disponibilidade. Nem sempre consigo aceitar a ajuda e não é só por não querer abusar do carinho, mas porque muitas vezes não sei exatamente do que preciso. Nesse sentido, estendo meu agradecimento a Giselle e a Dani, que sempre se dispuseram a ajudar. Sei de todo o amor envolvido aqui e que posso contar sempre com vocês. Tudo isso já contribuiu demais.

Preciso também agradecer às pessoas que fizeram parte da empreitada já no início dessa jornada. A Luciene agradeço por ter sido a primeira pessoa que me encorajou a encarar esse desafio, sugerir o tema do pré-projeto, diante do meu envolvimento com os NPIs no *Campus* Ipojuca. Tema que se manteve até o fim e se transformou nesta dissertação. E por ter me apoiado no que pôde diante das tantas dificuldades que foi tocar esse mestrado sendo gestor de Assistência Estudantil em tempos de pandemia e diante de tantos empecilhos

institucionais e burocráticos. Amigos queridos que leram, contribuíram, revisaram o meu pré projeto e acompanharam comigo o resultado da seleção no programa em uma grande torcida são também muito responsáveis por essa construção. Aqui eu tenho medo de esquecer de algum nome de tanto tempo que isso faz, mas foram fundamentais para o início de tudo, além de Luciene; Karla, Andrezza, Vanessa, Marco, Sueny e Dione e tantos outros que se dispuseram a ajudar e que comemoraram comigo a primeira vitória que foi entrar no programa de mestrado. Algumas destas pessoas chegam novamente para me acolher nesse momento final da escrita, quando já me encontro tão esgotado e eu só tenho a agradecer por tanto amor. Vocês são pessoas muito especiais.

Ao MPPP eu agradeço por todos os conhecimentos adquiridos. Pela oportunidade de ter tido o contato com profissionais tão qualificados e pelas aulas valiosas e enriquecedoras. Agradeço especialmente ao professor Erinaldo Carmo, meu orientador e, durante maior parte do curso, nosso coordenador do programa, sempre muito atencioso e prestativo.

Agradeço também pelo presente possibilitado pelo MPPP que foi a turma 4 deste programa - “A melhor turma de todos os tempos”. Uma turma especialmente querida, sensível e cheia de acolhimentos. Partilhamos alguns momentos de convivência preciosos que serão guardados para sempre com muito carinho. Foram muitos sentimentos compartilhados que nos ajudaram bastante a nos manter firmes. Tenho profunda admiração pelas pessoas que compõem a nossa turma. Algumas das quais nem tive tanta convivência quanto gostaria, mas que o pouco do contato foi suficiente para perceber o quanto são grandes. A essa turma sempre tão solícita, vou fazer um agradecimento especial na pessoa de Jucy, uma colega e amiga que sempre ajudou tanto a todos. Quando se pedia e quando não se pedia sua ajuda, ela estava buscando ajudar o tempo todo desde o início e até hoje. Jucy é uma pessoa com uma luzinha um pouco mais forte do que o normal, uma espécie de anjo que me deu muitas orientações importantes para esse trabalho. Gratidão eterna por tanta dedicação, Jucele. Você é incrível!

Não posso deixar de agradecer aos meus colegas de IFPE que se depuseram a participar desta pesquisa por entender a sua importância e compartilhar a vontade de fazer o movimento inclusivo crescer em nossa instituição. Muito obrigado pelo trabalho de vocês. De mãos dadas resistiremos e avançaremos!

Por fim, quero agradecer a todos os meus amores, que souberam compreender tanta ausência e torceram por mim à distância. Perdão por não ter conseguido fazer de outra forma, mas o importante é que consegui chegar ao fim e acredito que não saio dessa com sequelas, mas sim muito mais fortalecido.

Ouço um novo canto... Que sai da boca de todas as raças. Com infinidade de ritmos... Canto que faz dançar, todos os corpos, de formas, e coloridos diferentes... Canto que faz vibrar, todas as almas. De crenças e idealismos desiguais... É o canto da liberdade que está penetrando em todos os ouvidos... (TRINDADE, F. S., 1944)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o processo de implementação das políticas de inclusão com recorte étnico-racial e de gênero e sexualidade no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). E o seu objetivo principal foi avaliar em que medida tais políticas estão sendo implementadas em consonância com os preceitos dos direitos humanos e da inclusão da diversidade presentes nas normativas institucionais sobre educação inclusiva. Para contextualizar a temática e oferecer subsídio teórico à análise, a pesquisa apresenta aspectos conceituais acerca das políticas públicas como o ciclo de políticas públicas, em especial a etapa de implementação; discute os aspectos essenciais para a compreensão do direito social à educação no Brasil e sua relevância para o direcionamento das políticas públicas educacionais para a diversidade e apresenta como estas políticas aparecem nos documentos do IFPE. A perspectiva adotada para a realização do estudo é a abordagem qualitativa, caracterizada com base na metodologia de Gil (2008) quanto aos seus objetivos, como uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva. Quanto aos procedimentos técnicos o estudo se desenvolveu a partir de pesquisa bibliográfica, documental e estudo de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com alguns servidores do IFPE que respondem em diferentes níveis pela implementação das políticas inclusivas na instituição, distribuídos em três dos dezesseis *campi* do Instituto. O tratamento dos dados obtidos a partir das entrevistas foi feito com base na técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados apontam que políticas étnico-raciais e de gênero e sexualidade estão sendo implementadas nos três *campi* da pesquisa, mas que esse processo se dá de forma independente de regulamentos formalmente instituídos na instituição, que se mostram insuficientes. Tais políticas estão tendo a sua execução possibilitada devido ao grande poder discricionário que possuem seus implementadores, na medida em que criam procedimentos de atuação próprios, devido à deficiência normativa e que, assim, acabam por se tornar propriamente os formuladores destas políticas, conforme salientam os estudos baseados no modelo analítico que enfatiza a ação dos implementadores no processo de implementação da política pública, o modelo *bottom-up*. Contudo, a ausência da política formal se reflete em falta de planejamento e avaliação das políticas implementadas, o que gera uma série de dificuldades para o processo. Observou-se que os implementadores carecem de formação e capacitação e de recursos estruturais adequados, o que revela uma vulnerabilidade nos insumos das políticas, fragilizando suas ações e comprometendo a continuidade delas. Para além das dificuldades impostas pela própria organização estrutural da instituição, as

políticas inclusivas não são adotadas pela maior parte da comunidade acadêmica e até mesmo rejeitadas por uma menor parcela dela. As alternativas sugeridas para a superação de tais desafios conduzem para uma mesma solução principal: a criação de uma política institucional única e completa que apresente diretrizes concretas para a superação de todos os obstáculos observados e seja a base para a efetivação da inclusão da diversidade em âmbito institucional e para a consolidação de uma cultura organizacional promotora de direitos humanos.

Palavras-chave: Implementação de Política; Inclusão Social; Diversidade; Direitos Humanos.

ABSTRACT

This research had as its object of study the process of implementation of inclusion policies with a ethnic-racial and gender and sexuality focus in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco (IFPE). Its main objective was to evaluate to what extent these policies are being implemented in line with the precepts of human rights and the inclusion of diversity present in the institutional norms on inclusive education. To contextualize the theme and offer theoretical support to the analysis, the research presents conceptual aspects about public policies as the cycle of public policies, especially the implementation stage; discusses the essential aspects for the understanding of the social right to education in Brazil and its relevance to the direction of educational public policies for diversity and presents how these policies appear in IFPE documents. The perspective adopted for carrying out the study is the qualitative approach, characterized based on the methodology of Gil (2008) as to its objectives, as an exploratory and descriptive research. As for technical procedures, the study was developed from bibliographic, documentary research and field study through semi-structured interviews with some IFPE employees who respond at different levels for the implementation of inclusive policies at the institution, distributed over three of the Institute's sixteen campuses. . The treatment of the data obtained from the interviews was based on the content analysis technique (BARDIN, 1977). The results show that ethnic-racial and gender and sexuality policies are being implemented in the three research campuses, but that this process takes place independently of regulations formally instituted in the institution, which prove to be insufficient. Such policies are being made possible due to the great discretionary power that their implementers have, insofar as they create their own action procedures, due to the normative deficiency and that, thus, end up becoming properly the formulators of these policies, as pointed out by the studies based on the analytical model that emphasizes the action of the implementers in the process of public policy implementation, the bottom-up model. However, the absence of formal policy is reflected in the lack of planning and evaluation of the implemented policies, which creates a series of difficulties for the process. It was observed that the implementers lack training and capacity building and adequate structural resources, which reveals a vulnerability in the policy inputs, weakening their actions and compromising their continuity. Besides the difficulties imposed by the structural organization of the institution, inclusive policies are not adopted by most of the academic community and are even rejected by a smaller portion of it. The alternatives suggested for overcoming these challenges lead to the same main solution: the creation of a

single and complete institutional policy that presents concrete guidelines for overcoming all the obstacles observed and is the basis for the effective inclusion of diversity at the institutional level and for the consolidation of an organizational culture that promotes human rights.

Keywords: Policy Implementation; Social inclusion; Diversity; Human rights.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
C.F.	Constituição Federal
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CONSUP	Conselho Superior do IFPE
DAE	Diretoria de Assistência ao Estudante
DEN	Direção de Ensino
DIEX	Divisão de Extensão
DPEX	Divisão de Pesquisa e Extensão
EM	Equipe Multiprofissional
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
NAC	Núcleo de Arte e Cultura
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEGED	Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade
NPI	Núcleo de Políticas Inclusivas
PAE	Política de Assistência Estudantil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REFEPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Educacional
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	DESENHO DA PESQUISA	21
2.1	OBJETIVOS	21
2.2	JUSTIFICATIVA	21
2.3	O PERCURSO METODOLÓGICO	23
2.3.1	Caracterização da Pesquisa	25
2.3.2	Local da Pesquisa	26
2.3.3	Coleta de dados	29
2.3.3.1	<i>Definição da Amostra de Participantes</i>	32
2.3.3.2	<i>Recrutamento dos Participantes</i>	35
2.3.3.3	<i>Aspectos Éticos</i>	36
2.3.4	Análise dos Dados	36
3	POLÍTICAS PÚBLICAS	39
3.1	CONCEITOS BÁSICOS	39
3.2	O CICLO DE POLÍTICAS.....	41
3.2.1	Formulação de Políticas	43
3.2.2	Implementação de Políticas	43
3.2.2.1	<i>Modelos de Análise de Implementação de Políticas</i>	45
4	EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	50
4.1	CONTRASTES E CONTRADIÇÕES DO SISTEMA EDUCACIONAL	50
4.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988	54
4.3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO SOCIAL.....	57
4.3.1	Políticas de Ações Afirmativas	58
4.3.2	Um novo Rumo para as Políticas Inclusivas	61
4.4	A NECESSIDADE DE INCLUIR PERSISTE.....	66
5	AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO IFPE	74
6	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
6.1	PERFIL SOCIOCULTURAL	81
6.1.1	Características Socioculturais dos Interlocutores da Pesquisa	81
6.1.2	Motivação e Relação Pessoal com as Políticas Inclusivas	83
6.2	CONHECIMENTOS SOBRE POLÍTICAS INCLUSIVAS	88
6.2.1	O que são Políticas Inclusivas	88

6.2.2	A diversidade presente no IFPE	90
6.2.3	Políticas Inclusivas no IFPE	91
6.2.4	Documentos Norteadores	94
6.2.5	Capacidades para a Implementação das Políticas Inclusivas	97
6.3	A IMPLEMENTAÇÃO NA PRÁTICA.....	104
6.3.1	Funcionamento dos Setores/Núcleos de Políticas Inclusivas	105
6.3.2	Ações em Desenvolvimento	110
6.3.3	Autonomia dos Implementadores	131
6.4	DIFICULDADES E OBSTÁCULOS	142
6.4.1	Problemas de Organização Institucional e de Condições de Trabalho	143
6.4.1.1	<i>Falta de Unidade Institucional</i>	143
6.4.1.2	<i>Limitação de Infraestrutura</i>	144
6.4.1.3	<i>Falha de Sistematização e Método</i>	145
6.4.1.4	<i>Distribuição Inadequada de Funções e Cargas Horárias</i>	148
6.4.1.5	<i>Falta de Avaliação e Controle</i>	154
6.4.1.6	<i>Fragilidade na Projeção das Políticas Institucionais</i>	155
6.4.1.7	<i>Deficiência Normativa</i>	156
6.4.2	Alheamento ou Contraposição às Políticas Inclusivas	160
6.4.2.1	<i>Falta de Interesse da Comunidade</i>	160
6.4.2.2	<i>Postura de Contrariedade</i>	165
6.4.2.3	<i>Combate às Ações Inclusivas</i>	167
6.5	CAMINHOS E SOLUÇÕES.....	171
6.5.1	Reorganização Estrutural Inclusiva	172
6.5.1.1	<i>Existir Fisicamente</i>	172
6.5.1.2	<i>Distribuir Melhor as Responsabilidades e Oferecer Condições de Trabalho a Todos</i>	174
6.5.1.3	<i>Acompanhar, Avaliar e Aprimorar</i>	175
6.5.1.4	<i>Agir com Método, Padronizar Procedimentos e Sistematizar Articulações</i>	176
6.5.1.5	<i>Institucionalizar a Inclusão por Meio de uma Grande Política Pública</i>	178
6.5.2	Convocação da Comunidade	180
6.5.2.1	<i>Despertar Interesse e Gerar Envolvimento da Comunidade</i>	180
6.5.2.2	<i>Desfazer Concepções Equivocadas e Conquistar Adeptos</i>	188
6.5.2.3	<i>Vencer as Forças Antagônicas</i>	189
6.5.3	Pra recomeçar... Uma Política, Um Setor e Um Programa	193

6.6	EXPECTATIVAS E PERSPECTIVAS FUTURAS	199
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
	REFERÊNCIAS	217
	APÊNDICE A – Documento Síntese das Recomendações Propostas.....	228
	APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista Semiestruturada com os Gestores.....	235
	APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista Semiestruturada com os Membros das Equipes Multiprofissionais	237
	APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista Semiestruturada com os Membros dos Núcleos de Políticas Inclusivas	239
	APÊNDICE E – Solicitação de Autorização para a Pesquisa.....	241
	APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	243
	APÊNDICE G - Termo de Compromisso e Confidencialidade	245
	ANEXO A - Termo de Anuência	246
	ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	247

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade social é um dos maiores problemas percebidos na atualidade e uma das principais consequências do capitalismo moderno, embora, seja causa de conflitos entre povos desde as mais antigas civilizações. No Brasil, essa desigualdade é profundamente acentuada, considerada uma das maiores do mundo e apresenta-se como característica marcante na estrutura social do país, configurando-se como um fenômeno muitíssimo complexo e que gera inúmeros impactos para a população, em especial no que tange à negação de direitos básicos fundamentais, tais como o acesso à educação.

No Brasil imperial e nas primeiras décadas da República, a educação tinha duas características principais: o ensino superior voltado para a formação das elites e o ensino profissional oferecido nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-artífices, destinado à formação da força de trabalho. Nesse contexto a maior parte da população permanecia sem acesso a escolas de qualquer tipo (CUNHA, 2007).

Assim, a história da educação no Brasil, desde a colonização, carrega a marca das desigualdades sociais, sendo que muitos dos traços desse passado colonial ainda permanecem. E infelizmente, até hoje, a educação tem como característica marcante a exclusão.

A Constituição Federal de 1988 conferiu à educação o status de Direito Social Fundamental e representou um marco significativo no encaminhamento dos problemas educacionais do país, pois estabeleceu normas, princípios e diretrizes que ressaltam a importância da educação. No artigo 205 da Constituição, temos claramente reconhecida a educação como um direito de todos, ou seja, a sua universalidade.

Porém, a formalização do direito universal à educação a partir das leis não é, por si só, garantia da efetivação deste direito, já que existem diversos fatores que dificultam não somente o acesso como a permanência e o êxito no sistema educacional de boa parte da população historicamente excluída. Portanto, esse direito só será efetivado para todos quando a escola estiver preparada para lidar com as enormes diferenças que caracterizam essa população constituída por sujeitos sociais diversos sob o ponto de vista cultural, étnico, religioso, social e político.

Boto (2005) defende que o direito à educação somente será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple os grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo.

Para Gomes (2017) por mais que o Estado invista em políticas públicas de maneira universal para toda a população, negros, quilombolas, indígenas, mulheres, população LGBT, pessoas do campo, pessoas com deficiência, crianças, jovens, idosos, e principalmente os pobres ainda se encontram em situação de maior desvantagem devido ao trato desigual dado à sua diferença.

Cientes disto, verificamos nos últimos anos que a valorização da diversidade humana e a temática da inclusão social têm sido vastamente defendidas e respaldadas em âmbito jurídico, o que vem repercutindo na definição de políticas públicas que buscam viabilizar a efetiva garantia dos direitos humanos neste campo. Como desdobramento, a implementação de políticas públicas específicas para a inclusão social da diversidade tem sido objeto de ampla discussão no âmbito educacional.

Assim, a educação no Brasil começa a pensar e agir em função da questão inclusiva, a partir das demandas das camadas excluídas da população, que passam a reivindicar por uma participação efetiva na sociedade, reclamando direitos sociais de forma mais ampla e em escala coletiva. E por meio de movimentos e coletivos sociais diversos, essa população exige políticas públicas educacionais voltadas para o atendimento de suas necessidades.

Nesse sentido, é no intuito de assegurar a materialização do direito à educação para todos, que inúmeras políticas educacionais voltadas para a diversidade vêm sendo delineadas, visando à democratização do acesso e a efetivação da inclusão social.

No Estado de Pernambuco, os princípios de educação inclusiva que norteiam as políticas de inclusão social no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFPE estão presentes principalmente em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Neste documento foi observado o que preconiza o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), enquanto política pública fundamentada em ações da sociedade civil organizada, tendo a finalidade de promover uma educação para a mudança e a transformação social (IFPE, 2015a).

De modo coerente com a sua missão institucional, o IFPE vem se orientando pelo paradigma da educação inclusiva e, com isso, suas ações vêm sendo desenhadas com o recorte das políticas de inclusão social. Neste sentido, a instituição se organiza por meio da constituição de setores, de grupos de trabalho, de núcleos de estudo e de campanhas que visam abranger os diferentes campos de atenção à inclusão em sua rede de ensino. Desse modo, as políticas de inclusão no IFPE começam a ser implementadas a partir de diversas ações e iniciativas. Porém, essas políticas ainda se mostram esparsas, desarticuladas, e incipientes e não estão vinculadas a uma coordenação central ou possuem um planejamento

global, visto que não há uma política institucional maior e única que regule as ações de forma sistematizada.

Dessa maneira, ações desarticuladas e aleatórias parecem dificultar a construção de uma cultura institucional pautada na valorização da diversidade e que seja capaz de contribuir para combater efetivamente práticas discriminatórias e garantir uma inclusão de forma concreta. Diante disto, esta pesquisa se propôs a analisar esse processo de implementação e investigar o impacto dessas prováveis dificuldades na execução das políticas de inclusão com recorte étnico-racial e de gênero e sexualidade em âmbito institucional, buscando entender em que medida as ações praticadas estão realmente de acordo com uma proposta de educação inclusiva para a diversidade em consonância com os direitos humanos, conforme discurso institucional.

Assim, de forma mais abrangente, espera-se contribuir com a ampliação do debate acerca da implementação de políticas de inclusão social na educação, com foco nas questões étnico-raciais e relações de gênero e sexualidade, mais especificamente na rede federal de ensino. E conseqüentemente, mais em longo prazo, com o fortalecimento e consolidação destas políticas, que visam uma mudança cultural em prol da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

E em âmbito local e mais imediato, buscou-se identificar e traçar estratégias que visem colaborar para a permanência com qualidade, para o êxito e para a inserção social dos estudantes pertencentes às diversas minorias sociais historicamente excluídas do sistema educacional e que, devido ao processo de expansão e interiorização da rede federal de ensino e das políticas de cotas para acesso, passaram a fazer parte da instituição; favorecendo, dessa maneira, um processo de efetivação e consolidação das políticas inclusivas para a diversidade na instituição.

Para tanto, este trabalho apresenta-se estruturado da seguinte maneira: além desta primeira seção introdutória o estudo se divide em outras seis seções. Na segunda seção é traçado o desenho da pesquisa. Nele são apresentados os objetivos do trabalho, a justificativa para o seu desenvolvimento e o percurso metodológico utilizado na sua realização. Na terceira seção são abordados aspectos conceituais acerca das políticas públicas para a compreensão deste tema ao longo do estudo desenvolvido. Trata das fases do ciclo de políticas públicas, em especial a etapa de implementação. A quarta seção traz os aspectos essenciais para a compreensão do direito social à educação no Brasil e sua relevância para o direcionamento das políticas públicas educacionais para a diversidade. Na quinta seção caracteriza-se o IFPE dentro do contexto da educação inclusiva. Os resultados são apresentados e discutidos na

sexta seção, que também inclui as sugestões e recomendações para os problemas identificados na pesquisa. Por fim, na sétima seção, são apresentadas as considerações finais do trabalho, sintetizando as principais discussões e reflexões e as conclusões decorrentes deste estudo.

2 DESENHO DA PESQUISA

2.1 OBJETIVOS

O objetivo central desta dissertação é avaliar em que medida as políticas para a diversidade étnico-racial e de gênero e sexualidade no IFPE estão sendo implementadas em consonância com os preceitos dos direitos humanos e da inclusão da diversidade presentes em suas normativas institucionais sobre educação inclusiva.

E como objetivos secundários, desdobrados da oportunidade de pesquisa, tivemos as questões específicas a seguir:

- Levantar o perfil sociocultural dos servidores responsáveis pela implementação das políticas de inclusão social dentro da Instituição;
- Conhecer os documentos institucionais que abordam a questão da educação inclusiva e para os direitos humanos;
- Investigar o nível de conhecimento dos implementadores das políticas inclusivas a respeito dos princípios institucionais e da legislação existente no tocante ao tema;
- Mapear as ações institucionais desenvolvidas no âmbito das políticas para diversidade étnico-racial de gênero e sexualidade;
- Detectar as necessidades de formação e capacitação para os implementadores das políticas;
- Identificar os principais desafios para a implementação das políticas inclusivas voltadas para o acolhimento da diversidade no IFPE.

2.2 JUSTIFICATIVA

Na história mais recente do país, viemos passando por um processo de democratização do ensino e muitas políticas foram desenvolvidas com o intuito de assegurar o direito universal à educação. Porém, ao mesmo tempo em que percebemos um significativo avanço na criação de tais políticas educacionais, nos questionamos em que proporção elas estão sendo efetivamente implementadas, haja vista as complexidades que envolvem o processo de implementação de políticas públicas e da própria gestão pública. A partir disso, enxergamos a necessidade de contribuir com os estudos de implementação de políticas, no sentido de favorecer a compreensão da política pública em si. Segundo Schmidt (2018) “a compreensão bem embasada das políticas permite a ação cidadã mais qualificada e mais potente”. Para este

autor “É fundamental que o cidadão conheça e entenda os mecanismos e a previsão legal das políticas públicas que o afetam...”

Para além disso, de acordo com Baber (2008) apesar de propagada a riqueza da diversidade como traço contemporâneo, desentendimentos têm se tornado cada vez mais frequentes, como evidenciam os movimentos de resistência ao multiculturalismo, à proposição da extinção do sistema de cotas, às barreiras para imigrantes em países europeus, além das agressões a pessoas que não pertencem a um mesmo grupo identitário. Assim, diante de um crescente cenário de polarização e embates, vivenciamos estratégicos ataques às políticas para os direitos humanos e para a diversidade, a partir de uma forte onda de conservadorismo no Brasil e no mundo, chancelada por governantes reacionários.

Tal conjuntura ameaça os direitos sociais conquistados nos últimos anos como resultado da luta dos movimentos sociais que representam os diversos grupos da população historicamente excluída e que só mais recentemente veio começar a ter seus interesses contemplados nos processos de formulação de políticas. Essa tendência de crescimento das forças conservadoras tem contribuído para legitimar preconceitos e discriminações diversas contra as minorias sociais, indivíduos considerados fora dos padrões identitários e comportamentais hegemônicos. Isto representa um retrocesso nas questões das desigualdades sociais e fortalece a exclusão desses indivíduos minoritários da vida social, política e cultural, dificultando o acesso aos direitos básicos, dentre eles o da educação formal. Portanto, estudar a temática da diversidade, principalmente na educação é de grande importância para a busca de estratégias políticas voltadas à contenção dessa onda de retrocessos sociais que se observa.

Quanto ao IFPE, no que concerne à educação inclusiva e políticas para a diversidade, o Instituto ainda não teve implantada uma política institucional voltada para a garantia efetiva dos direitos humanos no campo da diversidade. As políticas institucionais atualmente implementadas neste sentido ainda parecem insuficientes. Há, portanto, muitas dificuldades a serem enfrentadas na busca por uma educação inclusiva para a diversidade que possa contribuir efetivamente com o acesso, permanência com qualidade e êxito dos estudantes pertencentes aos grupos sociais minoritários, ratificando os princípios e diretrizes que reafirmam a missão da instituição em relação à prática cidadã. Dessa forma, investigar como a instituição vem se moldando para responder a estes desafios mostra-se de fundamental importância para que a educação inclusiva desponte dos documentos e do discurso oficial para a prática no dia a dia da instituição de forma efetiva, de maneira que a inclusão social se concretize como fundamento maior nas ações da instituição. Assim, é necessário que se

compreenda o processo de implementação das políticas de inclusão que já vem sendo empreendidas no âmbito do IFPE.

Nesse sentido, este estudo carrega a intenção de colaborar para esse processo de compreensão, das políticas públicas e da implementação delas, e a partir daí, contribuir com a consolidação das práticas inclusivas no IFPE, tendo em vista que a recente preocupação com essas questões somada a pouca familiaridade de muitos atores participantes do processo educacional com as temáticas da diversidade, tende a dificultar enormemente a concretização de diversas ações nessa perspectiva.

2.3 O PERCURSO METODOLÓGICO

A perspectiva adotada para a realização do presente estudo foi a abordagem qualitativa que pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados (VIEIRA; ZOUAIN, 2006; BARDIN, 2011). Esta escolha metodológica se deu por ser a abordagem qualitativa aquela cujas estratégias de pesquisa privilegiam a compreensão dos sentidos dos acontecimento sociais, não se reduzindo a explicação com base apenas nas relações de causa e efeito.

Para González Rey (2005), uma das marcas e impedimentos a novos avanços ao desenvolvimento das ciências sociais e humanas na modernidade, tem sido a obsessão pela objetividade, por teorias e pesquisas externalistas e mecanicistas, desencadeando a necessidade de desenvolver novas pesquisas que ampliem e clarifiquem o sujeito, sua singularidade e a intrincada subjetividade social, pesquisas que avancem em relação ao modelo positivista de uso puramente instrumental de quantificação e que abram possibilidades de desenvolvimento subjetivo a todos os envolvidos na relação do processo da pesquisa.

Segundo Godoy (1995) a pesquisa qualitativa deve seguir metodologia coerente, a fim de responder ao tema em questão e de fornecer uma interpretação lógica dos dados coletados para embasar as conclusões de forma racional. Para ele, a pesquisa qualitativa parte de questões de interesses amplos, que vão se refinando na medida em que o estudo se desenvolve. “Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995 p. 58).

Na acepção de Chizzotti (2003), esta abordagem implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível por parte do investigador. Segundo este autor, a pesquisa qualitativa permite “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Para ele “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 1998, p. 83).

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo compreende que:

[...] ela se preocupa com determinado nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar as suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2008, p. 21).

Richardson (1999) afirma que a pesquisa qualitativa é especialmente válida em situações em que se evidencia a importância de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos, devido à complexidade que encerram, como a compreensão de atitudes, motivações, crenças, expectativas, valores e experiências pessoais.

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. (GOLDENBERG, 2004)

Segundo González Rey e Mitjans Martínéz (2017), nos estudos acerca dos fenômenos humanos e da complexa estrutura da vida humana, o processo da pesquisa é sempre relacional e simultaneamente teórico e dialógico. Estes autores, propõem o estudo do sujeito como categoria epistemológica no processo de produção do conhecimento, possibilitando compreender a singularidade dos processos que são organizados subjetivamente em distintas trajetórias de vida marcadas por uma história pessoal no fazer científico. E defendem que a subjetividade humana é inseparável do mundo e que ela vem à tona na articulação inseparável do simbólico com o emocional, sendo socialmente institucionalizada e historicamente situada.

Dessa maneira o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não se baseia na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; consiste no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (RICHARDSON,1999) com o objetivo de desenvolver teorias empiricamente fundamentadas (FLICK, 2009).

Diante do exposto, verificamos que a proposta dessa dissertação possui características que se adéquam essencialmente a uma abordagem qualitativa de pesquisa, visto que a intenção foi investigar como tem se dado o processo de implementação das políticas inclusivas no IFPE a partir da percepção dos seus implementadores e não de toda a comunidade acadêmica institucional.

Nesse sentido, o foco de interesse deste estudo foi a compreensão dos participantes do estudo sobre os fenômenos estudados. Assim, a intenção foi colher informações acerca dos agentes responsáveis pela implementação das políticas de inclusão social na instituição e entender em que medida eles compreendem essa temática. Bem como conhecer quais as normativas que fundamentam suas ações, como se organizam organogramicamente, quais as possíveis dificuldades encontradas para sua atuação e quais as sugestões de melhorias esses burocratas são capazes de enxergar, seja nas propostas trazidas pelas políticas ou propriamente nas condições da aplicação prática delas.

Portanto, os procedimentos e técnicas utilizados na pesquisa contemplam a abordagem qualitativa, preocupando-se com o aprofundamento da compreensão do processo de implementação das políticas inclusivas de gênero, raça e sexualidade no IFPE.

2.3.1 Caracterização da Pesquisa

Dentro da perspectiva qualitativa adotada, este estudo é caracterizado com base na metodologia de Gil (2008), sendo classificado quanto aos seus objetivos como uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, visto que busca-se conhecer e explicitar um fenômeno descrevendo as suas características. Segundo este autor, as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Para ele o estudo exploratório aprimora as ideias ou descobre intuições.

Para Triviños (2008) as pesquisas descritivas têm por objetivo descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações

a respeito daquilo que já se definiu como problema a ser investigado. Dessa maneira, “a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos e fenômenos sem manipulá-los” (BERVIAN, 2002, p. 66).

Conforme Chizzotti “a descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto” (CHIZZOTTI, 1991, p. 82).

Por sua vez, a pesquisa exploratória, segundo Gil (2008) tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema e sua principal finalidade é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. E muitas vezes “constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla”. (GIL, 2008, p.27)

Neste sentido, o presente trabalho tem como pretensão fornecer informações úteis que possam subsidiar futuros estudos sobre os impactos das políticas inclusivas no IFPE, o que ainda não é possível avaliar, num primeiro momento em que tais políticas ainda não se mostram efetivamente implementadas e presentes nos diversos espaços e entre os diversos atores que compõem a comunidade acadêmica. Isto é, enquanto as políticas não fazem parte do dia a dia da instituição e não se mostram inseridas nas diversas práticas acadêmicas, não é possível estudar os seus efeitos. No entanto, é possível e premente compreender como está sendo o processo de implementação destas políticas.

2.3.2 Local da Pesquisa

No âmbito das políticas públicas educacionais do Governo Luiz Inácio Lula Da Silva (2003-2011), em abril de 2007 o Decreto nº 6.095 estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), na esfera da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT). Neste decreto, foi delineado que os IFETs se caracterizam como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas (Art. 01, § 2º).

Assim, tendo em vista os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no ano seguinte, foi promulgada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a RFEPT e cria os Institutos Federais a partir da transformação das Escolas

Técnicas Federais, Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), com a proposta de serem instituições com estrutura organizacional, gestão orçamentária e financeira descentralizadas, autônomas para criação e extinção de cursos, administradas por um Reitor, um Colégio de Dirigentes e um Conselho Superior, equiparadas às Universidades Federais e especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em vários níveis e modalidades, articulando ensino, pesquisa e extensão e ampliando as ações e o compromisso com a garantia da igualdade e justiça social. (BRASIL, 2008a)

Os Institutos distinguem-se das universidades principalmente pela verticalização de seus cursos, podendo oferecer formação inicial e continuada, cursos técnicos em diversas modalidades (concomitante, subsequente, etc.) até cursos de bacharelado e de pós-graduação, abrigando, também, inovação, pesquisa e extensão. E por força de lei são obrigados a ofertar, no mínimo, 50% de vagas em cursos técnicos e 20% de vagas em cursos de licenciatura.

Nesse contexto, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), agrupando seis *campi*, sendo três oriundos do CEFET-PE (Ipojuca, Pesqueira e Recife) e três provenientes das Escolas Agrotécnicas Federais (Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão).

A Lei nº. 11.892/2008 determina, no caput dos seus artigos 9º e 11, respectivamente, que cada Instituto Federal é organizado em estrutura *multicampi*, no contexto de expansão e valorização da educação profissional, através de um plano estruturante de expansão da RFEPT. Dessa maneira, hoje o IFPE, após três etapas de expansão, é constituído por um total de 16 *campi*, a saber: os *campi* de Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão (antigas escolas agrotécnicas); os *campi* de Ipojuca, Pesqueira e Recife (antigas unidades do CEFET-PE); os *campi* de Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns implantados na Expansão II; além de mais sete *campi* implantados pela Expansão III – Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão dos Guararapes, Palmares, Paulista, Olinda e Igarassu e atende a cerca de 17.500¹estudantes.

¹ Fonte: Dados do Portal IFPE atualizado pela última vez no ano de 2019. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 06 de maio de 2021.

A figura abaixo ilustra a distribuição das modalidades de cursos oferecidos pelos 16 *campi* do IFPE ao longo do Estado de Pernambuco.

Figura 1 – Distribuição dos *Campi* do IFPE e Modalidades de Cursos pelo Estado de Pernambuco



Fonte: IFPE em Números (2019)²

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPE - 2014/2018, a missão do órgão é “promover a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade” (IFPE, 2015a, p. 28). Esse mesmo documento afirma que o IFPE é regido primordialmente pela lei de criação dos Institutos Federais (11.892/2008) e pelas disposições de seu Estatuto, Regimento e Organização Acadêmica e que as atividades desenvolvidas no Instituto são supervisionadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

² O [IFPE em Números](#) é uma iniciativa da Pró-reitoria de Integração de Desenvolvimento Institucional (PRODIN). O objetivo é proporcionar maior transparência aos números que compõem o IFPE, facilitando o seu acesso pela comunidade. As fontes de informação para esses números são os sistemas oficiais da instituição ou os governamentais como a Plataforma Nilo Peçanha.

Esta pesquisa foi desenvolvida em três dos dezesseis *campi* do IFPE. O primeiro deles, Campus 1 é um representante das antigas unidades que foram transformadas em IFPE com a instituição da RFEPT a partir da Lei nº 11.892/2008. O segundo, que chamaremos de Campus 3 é proveniente do Plano de Expansão da Rede Federal, instituído pela Lei Federal nº 11.195/2005 e que resulta na segunda fase dessa Expansão, iniciada em 2007, a partir do processo de interiorização da Rede. E o terceiro *campus*, mais novo, foi implantado como resultado da terceira fase de expansão, iniciada em 2011 e é identificado neste trabalho como Campus 2.

Cada uma das três unidades escolhidas para o desenvolvimento deste estudo é dotada de características próprias com diversas particularidades no que se refere à estrutura física, localização geográfica, quantidade e natureza dos cursos oferecidos, sendo que estes últimos são criados a partir de estudos para atender aos arranjos produtivos locais. Dessa forma, acreditamos que dentro das diversidades de características próprias, os três *campi* possam representar de forma satisfatória o IFPE como um todo para fins de atender aos objetivos traçados por esta pesquisa. Os *campi* do estudo não serão identificados, sendo esta uma medida asseguradora do sigilo com relação às identidades dos participantes sem, contudo, gerar quaisquer prejuízos para o desenvolvimento e aos propósitos do estudo.

2.3.3 Coleta de dados

São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (SEVERINO, 2016, p. 125).

Assim, quanto aos procedimentos técnicos o estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de campo por meio de entrevistas com um grupo de servidores que têm algum grau de responsabilidade na implementação das políticas de inclusão no IFPE.

A pesquisa de abordagem bibliográfica tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 63). Dessa maneira, o estudo começa a partir de uma revisão bibliográfica, utilizando-se como referência trabalhos sobre os temas e textos relacionados aos assuntos de interesse.

Segundo Severino (2016) a pesquisa bibliográfica é aquela que: se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Quanto à pesquisa documental, é entendida por Pádua como:

[...] aquela realizada a partir de documentos, contemporânea ou retrospectiva, considerada cientificamente autêntica (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (PÁDUA, 1997, p. 62).

Segundo Gil (2002, p. 46) “a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. Além de ser “fonte rica e estável de dados, não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes”.

A coleta de dados a partir da pesquisa documental consistiu na busca e na leitura de alguns documentos normativos e de planejamento do IFPE que, em alguma medida, pudessem abordar em seu conteúdo o tema da educação inclusiva e da diversidade, tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional, Política de Assistência Estudantil (PAE), Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), Resoluções e Regulamentos internos, entre outros. Para se verificar quais são os regimentos institucionais que contemplam diretrizes para o desenvolvimento de ações a serem empreendidas no sentido de promover a inclusão social no IFPE, tendo em vista que esses documentos representam o sistema e a estrutura da organização (VERGARA, 2012). A coleta de dados secundários se concretizou através de pesquisas no Portal oficial do IFPE.

Ademais, foi importante consultar alguns dispositivos legais de caráter externo que orientam as ações voltadas para a inclusão da diversidade, principalmente no tocante à educação, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, o Programa Brasil sem Homofobia, o Estatuto da Igualdade Racial, entre outros.

Por fim, a coleta de dados se completou com a realização das entrevistas para obtenção dos dados empíricos na busca de elucidação acerca de como tem se dado o processo de implementação das políticas inclusivas a partir da percepção dos sujeitos que estão vivenciando o fenômeno.

Segundo Appolinário (2009), a pesquisa preponderantemente qualitativa prevê a coleta dos dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado. E de acordo com Godoy (2005) a entrevista é um dos métodos mais utilizados na pesquisa qualitativa e parte de um continuum que vai desde entrevistas estruturadas, passando por entrevistas semiestruturadas e entrevistas não estruturadas.

No entendimento de Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é:

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Para Manzini (1990/1991, p. 154), “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Por estes motivos, foi o tipo de entrevista que decidimos aplicar.

A opção pela entrevista semiestruturada, portanto, se deu em função de ser uma técnica capaz de proporcionar ao entrevistador melhor entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados, pois as entrevistas não estruturadas, ou seja, completamente sem estrutura, onde os participantes da pesquisa falam livremente, “resultam num acúmulo de informações difíceis de analisar que, muitas vezes, não oferecem visão clara da perspectiva do entrevistado” (ROESCH, 1999, p.159).

O propósito das entrevistas é descobrir as questões implícitas, onde o respondente é induzido a comentar sobre suas crenças, atitudes e informações subjacentes ao tema em estudo (MALHOTRA *et al.*, 2005). Permite que o investigador entre em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada (MARCONI; LAKATOS, 2011). São menos estruturadas, porém mais intensivas

do que uma aplicação de questionários fechados, permitindo maior relacionamento e flexibilidade, atingindo maior detalhe e riqueza dos dados (AAKER; KUMAR; DAY, 2004).

Portanto, a técnica escolhida se mostrou favorável, pois ao buscar a voz dos implementadores das políticas, torna-se possível conhecer o que eles têm a dizer sobre como enxergam a realidade do fenômeno que se buscou investigar, quais as suas vivências e práticas na instituição no que diz respeito às ações voltadas para a inclusão social, suas experiências de vida neste âmbito, quais as suas dificuldades e sobre seus desejos e perspectivas. Dessa forma, para atender aos propósitos desta pesquisa, a utilização de entrevista semiestruturada apresentou-se como o instrumento mais adequado para ouvir estes servidores e buscar captar a partir dos discursos as suas percepções acerca dos processos e práticas institucionais voltados para a garantia de uma educação inclusiva e promoção da inclusão social.

2.3.3.1 Definição da Amostra de Participantes

Conforme Machado (1991), como cada entrevista é tratada em profundidade, sendo o quadro de estudo, sobretudo qualitativo, questões de amostragem se tornam secundárias, mas a seleção de entrevistados deve ser explicitada e justificada de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. Ele ainda destaca que nos estudos qualitativos os sujeitos são escolhidos de forma proposital, em função dos conhecimentos que detêm sobre as questões de interesse da pesquisa. Por isso, em lugar dessa atitude se constituir em falha ou risco comprometedora da objetividade, como ocorre na pesquisa quantitativa, é condição de aprofundamento da investigação.

Triviños (2008) afirma que na pesquisa qualitativa recursos aleatórios podem ser usados para fixar a amostra. Nesse caso, pode-se decidir intencionalmente o tamanho da amostra, considerando uma série de condições, como sujeitos que sejam essenciais para o esclarecimento do assunto em foco, segundo o ponto de vista do investigador, facilidade para se encontrar com as pessoas, tempo dos indivíduos para a entrevista e assim por diante.

Segundo Richardson (1999), a validade da pesquisa qualitativa não está relacionada ao tamanho da amostra, mas pela profundidade com que o estudo é realizado.

Desta maneira, com o objetivo de nos aprofundar na busca pela compreensão do fenômeno de interesse da pesquisa, neste caso, do processo de implementação das políticas inclusivas e para nos fornecer as informações que atendem a tal objetivo, identificamos três grupos de servidores do IFPE que, a partir da natureza de suas atribuições, carregam, em diferentes níveis, entendimentos e responsabilidades sobre a implementação dessas políticas

na instituição, quais sejam eles: gestores dos *campi* (Grupo 1), membros das Equipes Multiprofissionais (Grupo 2) e os membros dos Núcleos de Políticas Inclusivas (Grupo 3). Estes últimos percebidos como os principais agentes implementadores das políticas inclusivas em seus respectivos *campi*.

Todos os *campi* que integram o IFPE são dirigidos por Diretores (as)-Gerais nomeados (as) pelo (a) Reitor (a), após processo de consulta à comunidade respectiva. O Diretor Geral é o gestor máximo de cada *campus* e, portanto, seu maior representante. É o responsável por planejar, coordenar e supervisionar todas as atividades da unidade que dirige. Assim, cabe a ele garantir a implementação de todas as políticas no âmbito de seu *campus*, o que inclui as políticas inclusivas que se apliquem ao IFPE, em consonância com legislações e diretrizes superiores. Neste sentido, o Diretor Geral é auxiliado pelos demais gestores por ele nomeados para dirigir as três principais áreas institucionais que constituem o tripé acadêmico, a saber: Diretor(a) de Ensino, Diretor(a) de Pesquisa e Diretor(a) de Extensão.

Cada *campus* do IFPE possui também uma Equipe Multiprofissional (EM) composta essencialmente por profissionais da pedagogia, serviço social e psicologia. Mas, além desta composição básica, outros profissionais como médicos, enfermeiros, nutricionistas também podem integrar esta equipe. A EM é responsável pela operacionalização da PAE do IFPE e de acordo com a competência de cada membro exercerá suas atribuições relativas aos programas que assistem ao corpo discente. Assim, dentre tantas outras atribuições, esses profissionais da EM, são responsáveis pelas ações sistemáticas de acolhimento e acompanhamento ao estudante, visando contribuir para o seu bem-estar no ambiente escolar. Cabe a esta equipe promover atividades que buscam melhorar a qualidade e a eficiência do processo educacional, incluindo a formação cidadã do estudante, bem como desenvolver ações sistemáticas que contribuam com a redução dos índices de reprovação e evasão. Dessa maneira, é também de responsabilidade desta equipe contribuir para a implementação das políticas de inclusão social na instituição na perspectiva de garantir e ampliar as condições de permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes, principalmente dos segmentos sociais mais vulneráveis.

Por fim, o nosso Grupo 3, talvez o mais importante grupo de servidores escolhidos para contribuir com nossa pesquisa, foi composto pelos integrantes dos Núcleos de Políticas Inclusivas (NPIs), aos quais caberia propriamente a responsabilidade pela implementação das políticas específicas para a diversidade étnico-racial e para a diversidade de gênero e sexualidade em cada *campus*, especificamente os membros do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) e do NEGED (Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade) dos *campi* que foram estudados nesta pesquisa.

O quadro 1 sintetiza as informações referentes a escolha dos participantes:

Quadro 1- Distribuição dos Participantes da Pesquisa

Grupos investigados	Categoria	Justificativa dessa escolha	Objetivos	Instrumentos para a coleta de dados	Análises dos dados
Grupo 1	Gestores de cada uma das três unidades de Pesquisa	Responsáveis pela implementação de todas as políticas no âmbito de seu <i>campus</i>	Captar a percepção dos gestores acerca das Políticas Inclusivas em seu <i>campus</i>	Entrevistas semiestruturadas em profundidade	Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977)
Grupo 2	Profissionais Membros das EM da Assistência Estudantil	Responsáveis pelas políticas de assistência ao corpo discente.	Compreender em que medida a EM se relaciona e contribui com a implementação das políticas inclusivas		
Grupo 3	Membros dos NEABIs e/ou NEGEDs	Responsáveis diretos pela implementação das políticas inclusivas	Conhecer os NPIs e de que forma está se dando a atuação deles		

Fonte: Elaboração do Autor (2021)

Assim, os servidores pertencentes a cada um dos três grupos definidos podem ser considerados responsáveis pela garantia da implementação das políticas de inclusão em seus respectivos *campi*, em alguma medida. Porém, se relacionam com essas políticas de maneiras diferentes. Por esse motivo, foram elaborados, com base nas pesquisas bibliográfica e documental, três diferentes roteiros para as entrevistas semiestruturadas. (Apêndices B, C e D). Um roteiro para cada grupo de servidores escolhidos para fornecer as informações que pudessem satisfazer ao escopo desta pesquisa.

Cada um dos roteiros foi subdividido em categorias que se articulam aos objetivos centrais deste estudo. As categorias presentes nos três roteiros carregam diversas semelhanças entre si, visto que buscam-se os mesmos objetivos a partir das entrevistas. Porém, em alguns aspectos estas categorias foram adaptadas para se adequar às características próprias de cada cargo/função dos servidores e de suas diferentes formas de atuação ante as políticas inclusivas de seu *campus*. Dessa forma, algumas perguntas são exclusivas para um determinado grupo, outras se repetem entre os três grupos de servidores informantes e outras sofrem alterações. Os roteiros foram estruturados na sua concepção, mas flexíveis na aplicação, sendo utilizados como condutores nas entrevistas, de acordo com proposta de garantir aos entrevistados a possibilidade de falar mais livremente sobre o tema a partir de perguntas abertas e possibilitando intervenções e adaptações, conforme o andamento da entrevista. A

ordem das perguntas também não foi fixa seguindo esta mesma dinâmica. Contudo, todos os pontos foram abordados com todas as pessoas entrevistadas.

A partir da definição dos três grupos de servidores para compor a amostra foi possível preestabelecer a realização de entrevistas com o mínimo de 9 participantes, sendo pelo menos um representante de cada grupo em cada um dos três *campi*.

2.3.3.2 *Recrutamento dos Participantes*

Após aprovada a realização da pesquisa no IFPE pelo Reitor, dirigente máximo do Instituto, por meio do Termo de Anuência (Anexo A), foram contactados os diretores gerais de cada um dos *campi* escolhidos para desenvolvimento do estudo. Através de meio formal foi informado ao diretor geral que a pesquisa já se submeteu a anuência da Reitoria do IFPE e teve a autorização concedida e que o seu *campus* foi um dos escolhidos para fornecer dados ao estudo. Foi dada ciência sobre a intenção, explicados os objetivos e esclarecidos os procedimentos para a coleta das informações. Por fim, após todas as explicações, o diretor geral foi convidado a contribuir com a pesquisa sendo um dos servidores a fornecer dados ao pesquisador por meio de uma entrevista ou indicar um substituto oficial ou outro gestor da unidade. Em seguida, foram feitos os convites aos integrantes dos demais grupos de interesse, seguindo os mesmos procedimentos de abordagem para solicitação da concessão das entrevistas.

Diante da situação e emergência sanitária vivida durante todo o período de realização das coletas de dados para esta pesquisa, devido à pandemia COVID-19, que exigiu medidas preventivas ao contágio como o isolamento social, as entrevistas, inicialmente previstas para acontecerem presencialmente, foram todas realizadas de forma virtual, por videoconferência, a partir da utilização do aplicativo *Google Meet*. As entrevistas foram agendadas de acordo com disponibilidade dos participantes e tiveram em média 2 horas de duração com cada um deles, sendo todas realizadas em encontros únicos entre os meses de setembro e outubro de 2020. Cada entrevista foi gravada, possibilitando o posterior trabalho de transcrição de todas as falas dos interlocutores exatamente como na gravação para manter a originalidade do material. Logo após a escrita foi feita a contextualização dos depoimentos para a realização dos procedimentos de análise.

2.3.3.3 Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, conforme determina a Resolução 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e foi cadastrado na Plataforma Brasil.

Todos os participantes do estudo receberam do pesquisador explicações quanto aos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, assim como tiveram assegurados os direitos de sigilo de identificação e de retirada do consentimento de participação da pesquisa, a qualquer tempo, sem a imputação de qualquer sanção. Após os esclarecimentos, todos os participantes foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice F). E durante o processo de análise dos dados, para garantir a preservação do sigilo aos entrevistados, estes foram identificados por meio de uma combinação de códigos relativos aos grupos de cada servidor. Sendo o código GC relacionados aos gestores, EM relacionado ao membros das equipes multiprofissionais, NB relacionado aos membros do NEABI e NG relacionado aos membros do NEGED.

Esta pesquisa não ofereceu riscos aos participantes, visto que não teve caráter intervencionista. Porém, considerando que a entrevista pudesse trazer à baila alguns temas mais sensíveis, existia a possibilidade de que em algum momento da entrevista qualquer tipo de desconforto aos entrevistados fosse gerado. Entretanto, no sentido de minimizar esta possibilidade, foi enfatizado o caráter sigiloso da entrevista, na intenção de preservar a privacidade dos informantes, assim como foi garantido ao entrevistado a liberdade de recusar-se a falar sobre qualquer assunto ou responder a qualquer questão.

2.3.4 Análise dos Dados

Para fins de atendimento aos propósitos deste estudo, o tratamento dos dados obtidos a partir das entrevistas foi feito com base na técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que é um método largamente empregado em pesquisas de natureza qualitativa por ser muito útil para interpretação das categorias pertinentes ao trabalho da pesquisa após a etapa de coleta dos dados.

Segundo Vergara (2012) a análise de conteúdo é considerada como uma técnica para o tratamento de dados que tem como fundamento identificar o que está sendo dito sobre um determinado tema. É uma técnica vantajosa para descrever e analisar o conteúdo dos documentos e depoimentos, explorando seus significados e relações.

Bardin (2011, p. 48), define a análise de conteúdo da seguinte forma:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Minayo (2003, p. 74) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. (...) o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente).

Na análise de conteúdo o ponto de partida é a mensagem, mas deve ser considerado as condições contextuais de seus produtores e assenta-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 13). Franco (2012), também destaca que na análise de conteúdo considera-se, além das mensagens implícitas e explícitas, o contexto histórico no qual seus produtores estão inseridos.

Minayo, Deslandes e Gomes (2007) especificam que a análise qualitativa de dados subdivide-se em três procedimentos: ordenação dos dados, classificação dos dados, e análise propriamente dita. Portanto, a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, e sim uma descoberta dos códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. O foco principal é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais, não precisando abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores, porque, em geral, grupos com as mesmas características costumam ter pontos em comum.

Nesse sentido, o objetivo do método escolhido foi verificar possíveis recorrências, contradições e complementaridades, nas falas dos participantes, a fim de constituir os primeiros indicadores de análise. Dessa forma, a partir da leitura dos relatos buscou-se organizá-los, dividindo-os em categorias de análise ou eixos temáticos, articulados aos objetivos centrais da pesquisa, de forma que pudessem auxiliar na compreensão dos discursos.

Destarte, as informações obtidas nas entrevistas foram analisadas e interpretadas conforme modelo de Bardin (2011) que considera três etapas básicas para o desenvolvimento da técnica:

- Pré-análise: organização das informações a serem analisadas no intuito de torná-las operacionalizáveis.
- A exploração do material: organização dos dados agregados em unidades. Codificar, imprimir uma lógica própria na separação das informações.
- E o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação representadas na triangulação das informações à luz da teoria que discute o assunto, do que os dados mostram e a posição do pesquisador diante desses resultados.

A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 25). É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise. Jamais esquecendo, do rigor e da ética, que são fatores essenciais (FREITAS, CUNHA, & MOSCAROLA, 1997). Bardin (1977) também ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado.

Bauer (2004) explica, que a análise de conteúdos moderna tem como principal vantagem a definição objetiva dos procedimentos sistemáticos, metodicamente replicáveis. Esse aspecto evita uma leitura singular do material analisado, já que “o transforma, a fim de criar nova informação desse texto. Não é possível reconstruir o texto original uma vez codificado; a irreversibilidade é o custo de uma nova informação” (BAUER, 2004, p. 191).

Diante do exposto, a técnica apresenta perfeita adequação para a extração das informações contidas nos discursos dos servidores entrevistados, para a compreensão dos conteúdos destes relatos e para discussão dos resultados encontrados.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesta seção trataremos acerca dos conceitos elementares de políticas públicas, apresentando o seu ciclo básico e ressaltando a fase de implementação da política e modelos clássicos de análise desta fase.

3.1 CONCEITOS BÁSICOS

O surgimento das *policy sciences* no início dos anos de 1950 nos Estados Unidos da América marcou o início dos estudos de produção de políticas públicas. E desde os estudos de Harold Lasswell (1951) as mais variadas interpretações procuram definir o significado do termo “políticas públicas”. A partir daí, e até hoje, o número de pesquisas sobre políticas públicas no Brasil e no mundo é crescente. No entanto, ainda pode ser um pouco confuso, encontrar uma única concepção majoritária que defina a expressão “política pública”, visto que se adotam as mais variadas definições para o termo nestes diversos estudos. Para Faria (2003) há uma Babel de abordagens, teorizações incipientes e vertentes analíticas que buscam dar significação à diversificação dos processos de formação e gestão das políticas públicas.

No Brasil, as investigações em políticas públicas ganharam maior impulso na década de 1980 e a partir dos anos 2000 verificou-se uma expansão cada vez mais acelerada desses estudos em diferentes ciências sociais. Nos últimos anos, o termo políticas públicas continua progressivamente conquistando tanto a academia quanto o Governo, os candidatos a cargos políticos e a sociedade civil como um todo. E seu uso passou a ser recorrente na mídia, nos documentos públicos, nos pronunciamentos oficiais das autoridades e nas pautas de movimentos sociais. Porém, a popularização do termo foi acompanhada da falta de rigor e da polissemia comuns na popularização de termos técnicos. Política pública tornou-se sinônimo de ação governamental. (SCHMIDT, 2018).

A ideia de política pública remete a questões coletivas. Trata-se de uma busca por resolver problemas sociais nas mais diversas áreas. O conceito de política pública como resposta a problemas políticos consolidou-se a partir da obra de David Easton (1968).

O autor João Pedro Schmidt (2018) cita as seguintes definições como as mais conhecidas:

Quadro 2- Definições Clássicas de Políticas Públicas

Autor	Definição de Políticas Públicas
Thomas Dye	“política pública é tudo aquilo que os governos decidem fazer ou não fazer”
B. Guy Peters	“política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”
Yves Meny e Jean-Claude Toenig	“uma política pública é o resultado da atividade de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental”
William Jenkins	“um conjunto de decisões inter-relacionadas tomadas por um ator ou grupo de atores políticos, e que dizem respeito à seleção de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los”
Hugh Hecló	“uma política é o curso de uma ação ou inação (não-ação), mais do que ações ou decisões específicas”

Fonte: Elaboração do Autor com base em Schmidt (2018, p. 126)

Segundo Celina Souza (2006) a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. A autora sintetiza política pública como sendo o governo em ação. De acordo com Cunha e Costa (2003) tais políticas são criadas como uma resposta do Estado, na pessoa de seus entes públicos, às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo expressão do compromisso público de atuação numa determinada área em longo prazo. Em outras palavras, isto significa “movimentar a máquina do governo, no sentido de realizar algum objetivo de ordem pública ou, na ótica dos juristas, concretizar um direito” (BUCCI, 2006, p. 14).

É possível, então, entender que a política pública visa à resolução de um problema público, entendido por Secchi (2010) como a diferença entre uma situação atual e uma situação ideal possível para a realidade. Para este autor, analisar o que é a política pública significa, portanto, identificar se determinada ação busca solucionar um problema público e se, portanto, visa preencher uma lacuna que tem implicações para uma quantidade notável de pessoas ou para grupos de pessoas que, embora não sejam numerosos, possuem demandas que carecem de atendimento.

Na mesma linha de Dye, Serafim e Dias (2012) destacam que “políticas públicas não devem ser entendidas apenas como o que o Estado faz, mas também como aquilo que ele deixa de fazer. Suas ações – ou inações – refletiriam os comportamentos que nele atuam” (SERAFIM e DIAS, 2012, p. 124). De forma simplificada, esses autores afirmam que “as políticas públicas são o Estado em movimento” (SERAFIM e DIAS, 2012, p. 125).

Smith e Larimer, diante da multiplicidade de definições existentes sobre o termo, afirmam que:

“Não há definição de políticas públicas precisa e universal (...). Há uma visão comum de que as políticas públicas envolvem o processo de fazer escolhas e os resultados das escolhas; de que o que faz as políticas públicas realmente “públicas”

é que essas escolhas se baseiam nos poderes coercitivos do Estado, e que, em sua essência, política pública é uma resposta a um problema percebido” (Smith e Larimer, 2009, p. 04).

3.2 O CICLO DE POLÍTICAS

Demonstradas diversas definições sobre políticas públicas e seus elementos constituintes, cabe avançar um pouco nos métodos e técnicas de pesquisa utilizados nas investigações acadêmicas.

Uma das maneiras de estudar políticas públicas é desagregar este processo em etapas. Dentre os modelos de análise de políticas públicas, destaca-se o do ciclo da política (*Policy cycle*), que considera o processo político como algo organizado no tempo e composto por etapas ou estágios.

De acordo com Schmidt (2018) o ciclo de políticas públicas é a metodologia mais prestigiada na literatura internacional. Segundo este autor tal prestígio encontra-se em virtudes amplamente reconhecidas: oferece um quadro simples de análise da ação pública, o que favorece a inteligibilidade de ações e decisões complexas e aparentemente descoordenadas; evita que a política seja percebida como simples consequência de um mecanismo legal ou da vontade de um mandatário; é compatível com diferentes enfoques teóricos (como o pluralismo liberal, a teoria das elites, o marxismo e o comunitarismo). Parsons (2007) assinala que a divisão em fases é um modo de reduzir a complexidade em formas manejáveis, didáticas, e que o enfoque “estagista” continua sendo a base da análise do processo das políticas.

Os estágios do ciclo de políticas são apresentados de diversas formas por diferentes autores. Howlett & Ramesh (1995) partindo do entendimento da política pública como um processo, consideram que a política pública poderia ser analisada a partir de uma sequência de etapas, que está associada à chamada lógica da resolução aplicada de problemas.

Brasil (2013) considera que a vantagem da utilização deste modelo seria a possibilidade de análise do papel de todos os atores participantes e de seus interesses, e não apenas das ações do governo. Segundo este autor, o modelo de solução de problemas divide-se nos seguintes estágios: Formação da agenda: fase em que há o reconhecimento dos problemas, “reação” sobre alguma questão de interesse da sociedade. Esse levantamento de questões de interesse pode ser iniciado pela mídia ou pelos grupos de interesse. Formulação da política: fase em que há propostas de soluções para os problemas reconhecidos no primeiro momento; é o processo que define as alternativas políticas formuladas, considerando os

limites de cada solução proposta, as restrições de recursos, o apoio político, bem como as restrições legais. Os grupos de interesse podem tomar posição sobre as questões, apoiando-as politicamente ou não, ao subsidiar campanhas, por exemplo, o que influenciaria a formulação da política. Tomada de decisão: nesta fase, evidentemente o estágio mais “político” entre os demais: procura-se fazer a escolha da solução mais adequada, adotando um particular curso de ação, ou optam pela não-ação; aqui, serão selecionadas apenas algumas das escolhas propostas na fase da formulação, o que terá como resultado benefício para alguns e custos para outros. Esta é certamente a etapa em que os grupos de interesse encontram-se mais ativos, realizando as atividades de pressão. Implementação da política: fase em que se colocam as soluções escolhidas em prática, a verdadeira transição das intenções e propostas políticas em ações; é um processo modelado pelos fatores políticos relacionados à capacidade do Estado à complexidade do subsistema. Assim como são úteis as informações fornecidas pelos grupos de interesse na fase de formulação, é comum que os burocratas precisem destas informações dos grupos para desenvolver e implementar as políticas. Avaliação da política: esta fase consiste no processo em que os resultados da política aplicada são monitorados por atores estatais e sociais – entre eles os grupos de interesse. Além desempenhar função de *accountability*, permite que os problemas e as soluções sejam repensados de forma a promover a melhoria da aplicação da política, bem como analisar a possibilidade de sua renovação ou interrupção, através estudos e construção de indicadores.

As críticas a esta concepção de que as políticas públicas são divididas em fases ou estágios alertam para a importância de não considerá-las como rígidas etapas sequenciais, ou seja, é possível que as sequências se alternem e as fases se sobreponham. É importante destacar que, especificamente em se tratando de políticas sociais, uma abordagem sequencial não dá conta de explicar a complexidade dos fenômenos sociais dentro do contexto histórico permeado de relações contraditórias de poder. No entanto, o modelo do ciclo de políticas continua sendo uma das abordagens mais utilizadas, pois é simples, didática, abrangente e com alto poder de explicação e previsão.

Contudo, não vamos detalhar os processos e conceitos relacionados a cada uma destas fases do ciclo. Faremos em seguida uma breve referência à etapa de formulação da política e nos concentraremos na fase de maior interesse, que se relaciona com os propósitos deste trabalho, a implementação da política pública, apresentando os principais conceitos, a partir da literatura sobre o assunto e buscando explicar os processos envolvidos nesta fase.

3.2.1 Formulação de Políticas

Com o propósito de atingir os objetivos traçados dentro das políticas públicas, estas são formuladas a partir de um processo que engloba discussão, aprovação e implementação. Sobretudo nos sistemas democráticos, esses processos desenvolvem-se em um cenário político no qual atuam distintos atores políticos com interesses diversos e muitas vezes opostos.

Conforme Cunha e Costa (2003, p. 15):

O processo de formulação de uma política envolve a identificação dos diversos atores e dos diferentes interesses que permeiam a luta por inclusão de determinada questão na agenda pública e, posteriormente, a sua regulamentação como política pública. Assim pode-se perceber a mobilização de grupos representantes da sociedade civil e do Estado que discutem e fundamentam suas argumentações, no sentido de regulamentar direitos sociais e formular uma política pública que expresse os interesses e as necessidades de todos os envolvidos.

Segundo Ball (1997) nenhuma política é neutra, pois se insere em um campo de representações codificadas e decodificadas, engendradas, em determinado contexto histórico e espaço geográfico, de uma forma complexa e multifacetada, por meio de conflitos, lutas e correlações de forças.

Diversos estudos comprovam que as políticas envolvem ganhadores e perdedores e tendem a reproduzir o *status quo*. O discernimento ético impõe ao investigador o dever de estar atento a quem está dentro e a quem está fora do jogo político, quem se beneficia com a tomada de decisão e quem está sendo preterido. (SHUE, 2006)

3.2.2 Implementação de Políticas

Os estudos sobre implementação de políticas públicas podem ser situados como uma vertente do campo de análise de políticas públicas que busca olhar para o momento específico da materialização ou concretização das políticas. (LOTTA, 2019)

Segundo Lima e D'Ascenzi (2013) os trabalhos que abordam a fase de implementação de políticas públicas se concentram em torno da definição de variáveis que expliquem o sucesso ou fracasso dessas políticas. Esses estudos interessam-se pela razão de as políticas ocorrerem, ou não ocorrerem, do modo como foi intencionado pelos autores, e eles apresentam evidências de que o desenho das políticas, os recursos devotados a sua execução e a validade de sua teoria causal modelam a aplicação das políticas públicas e seus resultados (HILL, 2003).

Na verdade, a literatura especializada ainda apresenta um cenário de pouco consenso quanto a conceituação da fase de implementação da política. Para alguns autores, a implementação refere-se a todo o processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto; para outros, a implementação não se confunde com o alcance do seu produto ou do seu impacto, sendo basicamente um processo de uma série de decisões e de ações postas em prática por alguma autoridade governamental (LESTER *et al.*, 1987).

Presman e Wildavsky (1984) delimitam o início do processo de implementação no momento da transformação da política em programa, isto é, quando por ação de alguma autoridade governamental, são criadas as condições iniciais necessárias à implementação.

Meny e Thoenig (1992) consideram que a implementação é a fase de uma política pública durante a qual se geram atos e efeitos a partir de um marco normativo de intenções, de textos ou de discursos. É o conjunto de ações que pretendem transformar as intenções em resultados observáveis. E nessa mesma linha de pensamento, Di Giovanni e Nogueira (2015) entendem implementar uma política pública como tomar providências, mobilizar, utilizar recursos, avaliar decisões, negociar, buscar apoios, realizar gastos, delegar, recuar, avançar, ou seja, materializar as decisões da proposta.

Segundo Serafim e Dias (2012) depois de formulada, inicia-se o momento da implementação da política, mediante os órgãos e seus mecanismos. Este momento, segundo Viana (1996, p. 13), se dá “em um espaço administrativo, concebido como um processo racionalizado de procedimentos e rotinas”.

Contudo, existem no âmbito das organizações e no processo de implementação de políticas públicas diferentes subjetividades, racionalidades e poderes, que podem gerar formas de execução diferentes daquelas previstas pela alta gestão e pelos formuladores das políticas. Em consonância com este pensamento, Lotta (2014) afirma que o processo de implementação é basicamente um ato de interação entre os diferentes níveis governamentais e administrativos, bem como dos agentes que atuam em uma sequência de atividades e relações, sendo que continuam presentes os embates e negociações vistos na fase de formulação. Nesse sentido, Serafim e Dias (2012) entendem que, até esse momento, deve-se considerar que a política ainda está sendo formulada.

Silva e Melo (2000) também entendem que a implementação de políticas públicas se dá por meio de sua tradução em programas, projetos e planos que orientarão a sua condução. Eles defendem que se trata de uma etapa posterior à formulação, sendo, no entanto, um processo autônomo, no qual são tomadas decisões cruciais, não se conformando como a mera execução das decisões tomadas no momento de formulação. Estes autores

acreditam que as vicissitudes presentes no processo de implementação têm sido entendidas como uma das dimensões cruciais – senão a variável central – para a explicação do insucesso dos governos em atingir os objetivos estabelecidos no desenho de políticas públicas. Ainda segundo estes autores, a implementação tem-se revelado, portanto, o “elo perdido” nas discussões sobre a eficiência e eficácia da ação governamental.

3.2.2.1 Modelos de Análise de Implementação de Políticas

Segundo Barret (2004), uma maior atenção passou a ser dada à fase de implementação de políticas pública, a partir da década de 1970. Observou-se nesse momento crescente preocupação dos governos com a efetividade das políticas públicas, fomentando inovações neste campo de estudo. Nesse contexto, a preocupação se volta para compreender os motivos pelos quais a política falha, o que significa olhar mais atentamente para a fase de implementação, tendo em vista que até então maior importância fora dada ao planejamento e à avaliação das políticas (WINTER, 2010).

O aprofundamento dos estudos sobre avaliação das políticas mostrou que, contrariamente ao que vinha sendo veiculado até então, a implementação entendida como a efetiva concretização dos ideais, objetivos e princípios de uma dada política pública “é enganadoramente simples” (FARIA, 2012, p. 8). Esta mudança de perspectiva tem lugar nos Estados Unidos e na Europa, quando a implementação assume uma nova concepção e passa a ser “vista como particularmente complexa e problemática, demandando atenção sistemática não apenas dos gestores públicos, mas também dos analistas acadêmicos (Ibid, 2012, p. 8).

Na tentativa de explicar os impasses da implementação as duas principais correntes teóricas sobre o tema foram se construindo: a que entendia os processos de implementação como uma visão descendente, ou *top-down* e a que indica que os problemas se localizam em uma visão de baixo para cima – *bottom-up*.

Segundo Lima e D’Ascenzi (2013) a primeira abordagem toma como foco de análise o processo de formulação da política pública, e as variáveis destacadas são referentes às normas que a estruturam. Já a segunda abordagem enfatiza elementos dos contextos de ação nos quais a política será implementada. Toma como variáveis as condições dos espaços, locais e as burocracias implementadoras.

Para os autores que defendem a abordagem de cima para baixo, o modelo *top-down*, na implementação, as ações dos implementadores e do público-alvo da política coincidem com os objetivos do decisor (MATLAND, 1995). Neste modelo a implementação é vista

como uma sequência lógica dos objetivos estabelecidos tendo como premissa “a hierarquia da autoridade, a racionalização dos recursos, a otimização dos resultados e a separação entre o mundo político e o mundo administrativo” (CAVALCANTI, 2007, p. 237). De acordo com essa visão, a implementação corresponderia “à execução de atividades [...] com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas” (SILVA e MELO, 2000, p. 4).

Este modelo descendente centra-se na questão dos mecanismos de controle sobre os agentes implementadores para que os objetivos da política sejam atingidos, o que pressupõe uma visão singela e irreal da administração pública, onde seria possível garantir a fidelidade da implementação ao desenho proposto inicialmente. (SABATIER, 1986; SILVA e MELO, 2000). Segundo Subirats (1994) Os modelos baseados nesta visão, portanto, não conseguem ser fiéis à realidade, já que: os programas nunca são perfeitos; os objetivos são múltiplos, contraditórios e ambíguos; as administrações nunca são transparentes ou racionais, com uma comunicação e coordenação impecável; a sociedade é, muitas vezes, hostil e contraditória aos programas propostos.

Contrariamente ao pressuposto da abordagem *top-down*, no modelo *bottom-up*, o processo de negociação mantém-se durante a fase de implementação, estabelecendo um processo contínuo de interação entre elaboração e implementação, que provoca efeitos de baixo para cima, modificando a própria concepção de partida. (BARRET-FUDGE; HAM-HIL *apud* SUBIRATS, 1994). O modelo *bottom-up*, segundo Lotta (2014, p. 192), “observa o processo de criação de política como um continuum, no qual há modificação das intenções ao longo das ações”.

Estudos orientados por esta abordagem ascendente mostram que o sucesso ou o fracasso de um programa depende normalmente do comprometimento e das habilidades dos atores que estão diretamente envolvidos na implementação dos programas, daí a ênfase que se dá aos incentivos que induzem os agentes implementadores a aderirem aos objetivos da política. (ARRETCHE, 2001; HOWLETT e RAMESH, 1995; SABATIER, 1986).

Segundo Lotta (2019) a abordagem *bottom-up* está preocupada em compreender a “política como ela é”, com foco no que de fato acontece, sem preocupação nem com a legitimidade nem com a conformidade. Segundo a autora “Estudos de implementação se propõem a investigar para além do formal, do oficial e do normativo. Se propõem a desvendar processos decisórios na maneira como eles ocorrem, envolvendo os atores que eles envolvem e gerando as conclusões que eles geram” (LOTTA, 2019, p.20).

Em *Street-Level Bureaucracy*, Lipsky (1980) realizou estudos relevantes a respeito de implementação de políticas públicas, com foco específico na atuação dos agentes responsáveis pela execução dos processos de implementação de uma diretriz junto ao público-alvo. O autor identificou estes agentes responsáveis pela entrega direta de políticas e serviços públicos aos cidadãos como burocratas de nível de rua (*street-level bureaucrats*) que, segundo ele, são os mediadores entre o Estado e a população e determinam a elegibilidade do cidadão para acesso aos benefícios ou recebimento de sanções, estabelecendo as rotinas de atendimento e a forma de tratamento para com a população. Lipsky (2010) destaca que esses trabalhadores interagem e têm ampla discricionariedade sobre as ações que estão sob sua responsabilidade, ou seja, possuem certa autonomia para agir de acordo com suas concepções e interpretações da lei. Desta forma, ele defendeu que na interação entre burocrata e cidadão, a política é modificada. Para ele, burocratas de nível de rua possuem grande impacto sobre as políticas justamente devido a essa discricionariedade que possuem no momento da implementação. A partir de Lipsky (1980), outros estudos foram realizados para compreender como estes burocratas de nível de rua agem e quais são os fatores que influenciam suas ações. Essas pesquisas buscam levantar práticas, interações, compreender comportamentos e como os burocratas decidem (BRODKIN, 2012; LOTTA, 2014; TUMMERS, 2017).

Segundo May & Winter (2007), os principais fatores que interferem na ação dos burocratas apontados pela literatura são: os sinais dos superiores políticos e administrativos sobre a importância da política, o modelo organizacional da implementação, o conhecimento e as atitudes dos burocratas de nível de rua que influenciam o seu entendimento das suas tarefas, da situação de trabalho e dos beneficiários e os fatores contextuais que inclui a carga de trabalho, os tipos de beneficiários e outras pressões externas.

Assim, a questão da discricionariedade do implementador se torna central para compreender os processos de implementação de políticas públicas. De acordo com Lipsky (2010) e Lotta (2014), esses agentes podem experimentar diversos níveis de discricionariedade, dependendo de fatores como: o conhecimento que têm sobre as brechas das regras; a forma como a política é operacionalizada ou a relação que possuem com seus superiores.

Segundo Lotta (2014) a discricionariedade dos burocratas também é resultante da interação dos seus próprios valores com os valores de outros atores envolvidos no processo de implementação. Segundo a autora, os burocratas carregam concepções pessoais construídas ao longo de suas vidas pessoais e profissionais e fazem parte de uma estrutura institucional e programática, onde recebem também benefícios, incentivos e limitações. Desta forma, suas

atuações são determinadas por fatores relacionais e institucionais. Os fatores relacionais seriam os valores e preferências pessoais, trajetórias sociais e interações com usuários e outros profissionais. Os elementos institucionais seriam as regras e treinamentos que recebem, formação profissional, relações hierárquicas e características das instituições onde estão inseridos.

A literatura sobre o exercício da discricionariedade desenvolve reflexões críticas sobre a relação entre implementadores e público-alvo como parte de uma estrutura social mais ampla, na qual há diferentes práticas e sistemas de dominação operando. Nesse sentido, Dubois (1999) aponta que a discricionariedade dos burocratas pode permitir que preconceitos de raça, gênero ou regionais se tornem premissas da implementação de políticas. Dessa forma, o autor defende que a construção das práticas dos burocratas no processo de implementação depende da concepção que estes burocratas têm sobre seu papel, o que é influenciado por questões organizacionais, mas também por status social tanto dos burocratas como dos usuários. Para Arretche (2001), um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões entre diferentes agentes, mas a implementação efetiva é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções.

Para Lima e D'Ascenzi (2017), maior ou menor discricionariedade decorre das condições de trabalho, por exemplo, da maior ou menor disponibilidade de recursos, os quais determinam o exercício discricionário do implementador, e das “[...] características dos espaços de execução”. Segundo esses autores, “[...] já não se discute mais se há ou não discricionariedade na burocracia de nível de rua, mas como isso ocorre” (LIMA e D'ASCENZI, 2017, p. 49), pois o poder discricionário é inevitável e necessário diante da complexidade na implementação das políticas públicas.

A abordagem *bottom-up* também é passível de críticas ao ignorar o motivo pelo qual alguns importantes atores potenciais não pertencem a nenhum grupo ou rede de interesse e ao negligenciar o fato de que fatores legais e socioeconômicos podem estruturar as preferências, os recursos e a participação dos atores, às vezes, sem o seu conhecimento explícito (SABATIER, 1986).

Assim, os dois modelos analíticos apresentados encontram seus limites na superestimação da importância das normas ou da discricionariedade dos executores. De acordo com Lima, e D'Ascenzi, (2013) ambos os modelos apresentados se diferenciam quanto ao foco de análise, mas as duas abordagens enfatizam as condições e limitações materiais, vistas como determinantes da trajetória do processo de implementação. Tal ênfase deixa espaço à inserção de variáveis ligadas às ideias, aos valores e às concepções de mundo

dos atores. Já os autores Elmore (1979-1980) e Matland (1995) buscam eliminar a dicotomia criada entre os *topdowners* e aqueles que defendem o modelo *bottom-up*, mostrando que os níveis de autonomia e de controle variam no processo de implementação segundo a política pública analisada.

Por fim, compreendemos que no processo de análise de implementação da política pública o que mais importa é conhecer e entender as particularidades de cada política e do contexto de sua implementação. Conforme Lotta (2019), analisar como os serviços e as políticas públicas são concretamente construídos por meio da ação prática da burocracia que transforma ideias abstratas em ações concretas é o grande objetivo desse campo de estudo sobre a implementação que, dessa forma, tem muito a contribuir tanto teórica quanto empiricamente.

4 EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Nesta seção realizamos uma reflexão acerca da educação enquanto direito social fundamental resguardado pela Constituição Federal. Sobre a sua importância e aplicação para diversos fins. Apresentamos um breve relato da construção do sistema educacional brasileiro. Expomos um pouco da história das lutas para a melhoria da educação nacional e das conquistas neste âmbito, apresentando as principais políticas educacionais com destaque para as políticas inclusivas e de ações afirmativas e defendemos a necessidade contínua de se promover uma educação para a diversidade.

4.1 CONTRASTES E CONTRADIÇÕES DO SISTEMA EDUCACIONAL

A educação é considerada um bem público essencial, um direito humano fundamental resultante da organização social, compondo-se de múltiplos fatores; por isso, ganhou espaço legislativo constitucional e infraconstitucional, localizando-se no cerne do debate mundial cujos objetivos são sua garantia plena para todas as pessoas.

Em qualquer projeção que façamos para o futuro desenvolvimento do país e de uma sociedade mais justa, a educação deverá ser o elemento central de nossa preocupação. O nível de formação de uma população é condição precípua para que haja desenvolvimento social e econômico.

A carta magna brasileira de 1988, conhecida como “constituição cidadã”, é apontada como um marco importantíssimo na transição para um Estado democrático de direito e tida como símbolo dos avanços sociais e da garantia dos direitos fundamentais. Segundo análise do estudioso de Direito Constitucional Luigi Ferrajoli³, a Lei Suprema do Estado brasileiro é uma das mais avançadas do mundo². Portanto, a C.F. de 1988 representa uma grande conquista democrática para o Brasil. E é a partir da sua promulgação que o direito à educação passa a figurar como primeiro direito social (artigo 6º), inserido no rol dos direitos fundamentais.

Em seu artigo 205, a Carta Constitucional atesta a sua universalidade e elenca três objetivos da educação: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

³ CANÁRIO, P. Constituição Brasileira é das mais avançadas do mundo. Disponível em <http://www.conjur.com.br/2013-out-16/constituicao-brasileira-avancadas-mundo-luigi-ferrajoli>. Acesso em 2 de janeiro de 2021

Sobre esse escopo, Emerson Garcia (2003) assegura que:

[...] a educação longe de ser um adorno ou o resultado de uma frívola vaidade, possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito indispensável à concreção da própria cidadania. Com ela, o indivíduo compreende o alcance de suas liberdades, a forma de exercício de seus direitos e a importância de seus deveres, permitindo a sua integração em uma democracia efetivamente participativa. Em essência, educação é o passaporte para a cidadania. Além disso, é pressuposto necessário à evolução de qualquer Estado de Direito, pois a qualificação para o trabalho e a capacidade crítica dos indivíduos mostram-se imprescindíveis ao alcance desse objetivo.

Dessa forma, a educação, como direito previsto no ordenamento jurídico brasileiro se configura como um importante instrumento que salvaguarda a cidadania e é a base para garantia e efetivação dos demais direitos sociais, políticos e civis resguardados em um Estado Democrático de Direito. Ou seja, a educação é um direito em si e, concomitantemente, o fator de promoção dos demais direitos. Ela possibilita, deste modo, a proteção da dignidade humana e, conseqüentemente, promove a inclusão social. Para Sérgio Haddad (2003), a educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como na defesa e na promoção de outros direitos, sendo então denominado “direito de síntese” por ser possibilitador e potencializador de garantias de outros direitos.

Para Franciszek Przetacznik o direito à educação é o mais importante dos direitos individuais do homem, com exceção do direito à vida:

Entre os direitos individuais do homem, o direito à educação é o mais importante, com a única exceção do direito à vida, fonte de todos os direitos do homem. O direito à educação é uma condição prévia ao verdadeiro gozo de quase todos os direitos do homem por uma pessoa individual. Em consequência, a realização do direito à educação é a tarefa mais elevada que se impõe, tanto a cada indivíduo como ao Estado em que esse indivíduo vive. (FRANCISZEK PRZETACZNIK, apud REIS MONTEIRO, 2003, p.763-789)

Pelo aspecto da cidadania previsto na Constituição Federal, a educação se desenvolve considerando as diferenças pessoais e sociais, incentivando e valorizando todas as pessoas na construção de uma sociedade plural e diversificada. Em seu artigo 206, elenca os princípios basilares do ensino brasileiro, dentre os quais a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o pluralismo de ideias.

Diante do papel central da educação nos inúmeros processos de desenvolvimento da humanidade, muitos autores ressaltam a sua importância para a construção de uma sociedade democrática. Segundo Freire (1996) a educação relaciona-se a um processo de libertação que tem seu início naqueles que são oprimidos socialmente. Assim, a educação está ligada à formação da consciência popular para a existência da democracia, impulsionando o cidadão à responsabilidade social e à integração deste no desenvolvimento econômico da nação.

De acordo com Carvalho (2016) torna-se cada vez mais evidente o papel primordial da educação na solução para os principais dilemas da sociedade atual como a violência, a alienação, o incipiente desenvolvimento econômico e as desigualdades sociais. Para este autor o desafio da educação consiste na busca e manutenção de estratégias para uma organização social de convivência mais justa e pacífica, transmitindo conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana. Nesta perspectiva, a educação é o “[...] mais importante instrumento de inclusão social para a consolidação da cidadania e concretização dos direitos humanos; sendo imprescindível para a tomada de consciência de si mesmo e de sua importância para a comunidade” (GORCZEVSKI, 2010, p. 40).

Porém, ao mesmo tempo em que a educação se configura como essa eficiente ferramenta para a formação de cidadãos completos, questionadores, participativos e proativos, capazes de promover transformações importantes na sociedade, ela também pode contribuir com os valores dominantes da exploração e do poder, e assim, para a manutenção e o fortalecimento das desigualdades. E esta instrumentalização danosa do sistema educacional para manutenção das injustiças sociais é o que se verifica historicamente. A educação formal via de regra favoreceu o estabelecimento de modelos e padrões hegemônicos em nossa sociedade. E muitas vezes, a forma como a instituição de ensino é organizada somente reforça esses padrões.

Segundo Silvério (2005, p. 94), “temos uma Constituição inclusiva e uma hegemonia do nacional excludente”. Carvalho (2016) explica que a educação escolar brasileira é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial. Historicamente, a educação no Brasil sempre foi voltada a uma mínima parcela privilegiada da população. Desde o Brasil Império e durante as primeiras décadas da República “a escola se constituía como privilégio de uma pequena parcela da população e era voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade” (FREITAS; GALTER, 2007, p.124).

A partir do século XX diante do contexto da revolução industrial e da necessidade de formação de mão de obra para os processos produtivos a educação no país toma novos rumos e se volta mais fortemente a preparação para o exercício profissional dos operários. Consagra-se, então, a dualidade estrutural que historicamente marca as concepções e práticas educativas no Brasil. De um lado foram ofertadas escolas de formação profissional e de outro havia as escolas de formação acadêmica, sendo as primeiras destinadas a oferecer um ensino técnico de natureza prática e puramente instrumental para a classe trabalhadora e as segundas dedicadas à formação de cultura geral para as elites dirigentes a partir de um ensino científico-acadêmico. A maior parte da população ficava alijada do direito de acesso aos níveis mais

altos de ensino e, conseqüentemente, de boas colocações no mercado de trabalho, o que impedia qualquer possibilidade de ascensão social.

A dualidade estrutural na educação é elucidada por Maria Ciavatta (2005):

[...] Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (CIAVATTA, 2005, p.4).

Segundo Althusser (1970) a escola constitui um dos principais aparelhos ideológicos do Estado sobre as classes subalternas, pois seria o grande regulador e controlador das massas, o sistema de ensino seria responsável para preparar mão de obra para as indústrias, caracterizando a ideologia da alta burguesia que está no domínio econômico e político.

Sobre essa visão da educação como meio de controle ideológico Bourdieu (1998) defende que,

É provável, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41)

Conforme Oliveira (2010), assim surgiu a escola moderna, contendo em si, desde sua fundação, uma grande contradição: ser ao mesmo tempo espaço de superação, de criação, de práxis e, na contramão dessa feita, espaço de reprodução e controle ideológicos.

Para Bello (2001) historicamente, a educação no Brasil teve uma importância secundária e, apesar de o planejamento educacional continuar sendo revisto, ela ainda apresenta as características de manter o *status quo* para aqueles que frequentam escolas.

Assim, entendemos que a desigualdade no Brasil nasce junto com o próprio Estado Brasileiro a partir de um projeto civilizatório nacional excludente que tem sua origem marcada pela falta de preocupação com o bem-estar da sociedade, o que se reproduz e se reflete no descaso com a educação. Esse quadro de desigualdade se manteve ao longo da história e desenvolvimento do país se evidenciando nas mais diversas denotações e conotações que podem existir na realidade social.

Diante desta situação flagrante de segregação social que atinge gravemente o sistema educacional brasileiro e determina as oportunidades de trabalho e emprego e de participação na sociedade, diversificaram-se os grupos para lutar contra as mazelas sociais e pela afirmação da democracia. É sobre essas lutas e suas conquistas na esfera educacional que nos dedicaremos a apresentar um breve resgate histórico a seguir.

4.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988

É principalmente partir de 1980 que há uma diversificação das bandeiras de lutas dos movimentos sociais no Brasil, incluindo as temáticas sobre os direitos humanos. E impulsionados pelo processo de redemocratização do país, os movimentos começam a exigir uma postura mais ativa do poder público em prol da construção da cidadania por meio da garantia de direitos.

Nesse contexto, diversos movimentos sociais pela educação e grupos de educadores passam a reivindicar uma educação pública obrigatória, gratuita e de qualidade para toda a população. E com o fôlego que receberam a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, estes movimentos trouxeram “[...] uma nova ordem de demandas relativas aos modernos direitos sociais” (SOARES DO BEM, 2006, p. 1152).

Segundo Carvalho (2016) desde a inserção do direito à educação no rol de direitos sociais da nova Constituição:

[...] a educação no país vem sendo repensada a partir dos embates político-sociais marcados pela luta em prol da ampliação, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, universalização do acesso, gestão democrática, ampliação da jornada e garantia de padrão de qualidade em todos os níveis. (CARVALHO, 2016)

Carvalho (2016) ainda defende que a educação, como serviço público constitucionalmente previsto no ordenamento jurídico brasileiro, tem sua efetivação garantida por meio de políticas públicas que se consolidam como instrumento para a realização dos direitos fundamentais, resguardando a dignidade humana e possibilitando a inclusão social.

Assim, as demandas pela educação começam a ganhar cada vez mais espaço nos debates e a serem consideradas nas tomadas de decisão governamentais. E a partir desse momento, diversos movimentos sociais passam a exigir a representação de seus interesses nas políticas educacionais. Destarte, segue-se durante a década de 90 todo um processo de mobilização social, que se desdobra em medidas importantes para ao sistema educacional brasileiro.

Dentro deste contexto, são desenvolvidas diversas políticas de relevância para a educação no país e são elaborados importantes documentos que surgem influenciados pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia em 1990. Segundo Ferreira (2006, p.91) “a década de 1990 trouxe um novo conjunto amplo de reformas estruturais e

educacionais, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos.”

Algumas das políticas mais importantes que se inscrevem no contexto educacional nacional a partir desse momento democrático estão descritas no quadro 3:

Quadro 3 – Principais Políticas Educacionais do Brasil Pós-Constituição de 1988

Ano	Política
1996	Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/1996) que reafirmou princípios postos na C.F.1988 e definiu os objetivos, as prioridades e as condições que devem reger a política educacional do país.
1996	Criação do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH I. O PNDH é reformulado em 2002 por meio do Decreto nº 4.229, que fica conhecido como PNDH II e em 2009 é aprovado o PNDH III (Decreto nº 7.037)
1997	Redefinição do currículo nacional por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em atendimento ao art. 210 da C.F./88. (Com versões em 1997, 1998 e 1999).
1998	A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).
2001	Publicação do Plano Nacional de Educação (PNE—2001-2010) por meio da Lei nº 10.172/2001. Previsto na C.F./88 como plano decenal.
2004	Implementação do Decreto nº 5.154 que revogou a legislação anterior (Decreto nº 2.208/1997) permitindo assim a integração entre educação técnica e o ensino médio, apontando-se novamente a possibilidade de oferta de um ensino unitário numa tentativa de romper com a histórica dualidade da educação profissional no Brasil.
2006	Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) como um fundo de financiamento que cobre a educação básica compreendendo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e pode ser considerado um avanço no sentido de que busca corrigir falhas que eram apontadas no FUNDEF.
2007	Lançamento o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que consistia em um conjunto de programas a serem desenvolvidos no sentido do enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais. Estruturava a política educacional brasileira em quatro grandes eixos: Educação Básica, Educação Superior, Ensino Profissional e Tecnológico e Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade.
2007	Emissão do Decreto nº 6.095/2007 que estabelecia as diretrizes para o processo de integração de todas as instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica
2008	Aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008 que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
2011	Implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, com objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira.
2014	Aprovação da Lei nº 13.005/14 que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), que eleva o investimento na educação.

Fonte: Elaboração do Autor (2021)

Não se pode deixar de ressaltar que a partir do governo de Luiz Inácio Lula Da Silva observou-se um considerável avanço das políticas públicas educacionais no país. Merecem destaque os investimentos na Educação Superior feitos durante este período, no qual houve

um esforço para uma maior valorização da educação dentro da pauta orçamentária do Governo e de ampliação do acesso. Segundo Carmo *et al.* (2014):

Após décadas de baixos investimentos na educação superior, registrados nos governos de Fernando Henrique Cardoso e seus antecessores, a retomada da valorização e do crescimento desse nível de ensino ocorreu nos dois mandatos do governo Lula, quando foram tomadas as principais medidas para a criação de programas de incentivo ao acesso e à permanência do estudante na universidade, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), além da ampliação de abrangência dos programas já existentes, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). (CARMO *et al.* 2014, p. 306)

O Programa Universidade para Todos (Prouni) criado em 2005 é, em termos redistributivos, a política afirmativa de maior impacto no governo Lula. O Prouni passa a oferecer bolsas integrais e parciais em instituições privadas de ensino para a realização de cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

Em 2007, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) visando o aumento de vagas nos cursos de graduação das universidades federais, a ampliação e abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. Uma das principais diretrizes do programa era que as universidades contempladas desenvolvessem “mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos”. (BRASIL, 2007)

O Reuni promoveu uma expansão significativa de vagas nos cursos de graduação nas universidades federais, passando de 139.900 em 2007, no ano da sua criação, a quase 250.000 em 2012. No início do governo Lula, o país tinha 45 universidades federais. No final do seu mandato, dispunha de 59. Tinha 148 campus e unidades universitárias, finalizou o mandato com 274. (GENTILI; STUBRIN, 2013, p. 23).

O Programa de Financiamento Estudantil (Fies) foi criado em 1999, no governo FHC. Porém, ganha maior expressão no governo Lula, quando é reformulado para se tornar mais acessível para os estudantes de classes média baixa e também adotar o critério racial no índice de classificação, aumentando as chances de os solicitantes negros e pobres conseguirem o financiamento.

Estes investimentos representaram inegáveis avanços ao proporcionar uma expressiva ampliação do número de vagas ofertadas e do acesso de estudantes mais vulneráveis socialmente às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

4.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO SOCIAL

O tópico anterior apresentou algumas das principais políticas educacionais implementadas no Brasil a partir do período de redemocratização do país. Essas políticas, no seu conjunto, buscaram atender aos preceitos constitucionais, conduzindo as instituições de ensino na direção de uma educação de qualidade para todas as pessoas.

No entanto, apesar de o direito à educação ter alçado o status de direito social fundamental e universal na Magna Carta e da implementação de tantas outras políticas educacionais posteriores que buscaram contribuir com a garantia desse direito básico, isso não significa que ele se encontre efetivamente concretizado.

Para garantir a todos o direito à educação é fundamental que sejam disponibilizadas condições mínimas para que cada indivíduo possa usufruir deste direito de forma digna, para que alcance a vivência plena de sua cidadania em sociedade. Dessa maneira, é necessária a atuação do Estado por meio da implementação de políticas públicas que contribuam para a redução das desigualdades sociais e para o combate à pobreza. (REIS, 2000).

De acordo com Nunes (2014) políticas inclusivas são aquelas voltadas para a redução das desigualdades sociais, promovendo a universalização de direitos civis, políticos e sociais, estabelecendo a igualdade de fato. Segundo esta autora, as políticas públicas includentes não são formuladas como um benefício para um grupo em detrimento de outro, mas sim para combater as discriminações que impedem o acesso aos direitos sociais, em igualdade de condições, por parte de grupos considerados em vulnerabilidade, por terem uma história marcada pela exclusão e por desigualdades de condições.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2008b).

Segundo Rodrigues (2006), o conceito de Inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar.

Nesse sentido, a busca de alternativas para a efetivação do direito à educação tal como previsto na Constituição e para a redução das desigualdades historicamente construídas no Brasil, tem passado pelas políticas públicas de educação inclusiva, especificamente direcionadas para as camadas populares e para os grupos considerados fora do padrão

hegemônico, a fim de promover uma verdadeira democratização do ensino e a amplitude de oportunidades de mobilidade na estrutura social posta.

4.3.1 Políticas de Ações Afirmativas

Segundo Veiga – Neto (2010) é através das políticas públicas educacionais, institucionalizadas na escola e na universidade que o Estado vem intervindo na Educação. As medidas intervencionistas adotadas pelo Estado nesse sentido são de caráter reparatório e vislumbram a redução das desigualdades socioeconômicas, bem como educacionais de um grupo.

Muitas das políticas inclusivas que vem sendo implementadas nos últimos anos são classificadas como Políticas de Ações Afirmativas. E antes de seguir é preciso tentar entender o que são essas políticas.

Nos últimos anos o termo “ação afirmativa” tem assumido um lugar de destaque no debate público brasileiro, principalmente após a aprovação das políticas de cotas para ingresso nas universidades públicas. Contudo, conceitualmente o termo ainda pode causar dúvidas por ser carregado de sentidos, o que reflete os embates e as experiências históricas dos diversos países onde foram desenvolvidas e amoldadas à sua realidade e à sua necessidade temporal e espacial. No Brasil não é diferente: seu sentido e finalidade vêm sempre atrelados à realidade do nosso povo, nossas carências, preconceitos e com o claro objetivo de crescimento social e democrático da sociedade (MOEHLECKE, 2002).

Conforme o professor de Direito Constitucional e ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa Gomes,

[...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. Constituem, por assim dizer, a mais eloqüente manifestação da moderna idéia de Estado promotivo, atuante, eis que de sua concepção, implantação e delimitação jurídica participam todos os órgãos estatais essenciais, aí incluindo-se o Poder Judiciário, que ora se apresenta no seu tradicional papel de guardião da integridade do sistema jurídico como um todo, ora como instituição formuladora de políticas tendentes a corrigir as distorções provocadas pela discriminação. Construção intelectual destinada a viabilizar a harmonia e a paz social, as ações

afirmativas, por óbvio, não prescindem da colaboração e da adesão das forças sociais ativas, o que equivale dizer que, para o seu sucesso, é indispensável a ampla conscientização da própria sociedade acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias (Gomes, 2001, p. 06-07).

As ações afirmativas consistem em “promover privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego principalmente – a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, parcial ou totalmente” (Guimarães, 1997, p. 233). É tratar de forma preferencial aqueles que historicamente foram marginalizados, para que lhes sejam concedidas condições equidistantes aos privilegiados da exclusão. Diferencia-se drasticamente da redistribuição, já que “não é simples busca de diminuição de carência econômica, mas sim, uma medida de justiça, tendo por base injustas considerações históricas que erroneamente reconheceram e menosprezaram a identidade desses grupos discriminados” (SANTOS, 2005, p. 45-46).

Essas medidas compreendem o planejamento e operação para promover a representação de pessoas que pertencem a grupos subordinados ou excluídos (BERGMANN, 1996). Elas têm como escopo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas e de gênero, majorando a participação destas minorias no acesso à educação, ao emprego, à política (MENEZES, 2001).

Entende-se, então, que as políticas afirmativas podem ser reconhecidas como instrumento político, pois embora seus objetivos estejam ligados à inclusão de determinados grupos discriminados, seus reflexos são mais amplos e promovem mudanças estruturais na sociedade (SALVADOR, 2008).

De acordo com Silva (2002) a ideia de cotas não pode ser confundida com ação afirmativa. Segundo a autora, cotas são apenas

um aspecto ou possibilidade da ação afirmativa que, em muitos casos, tem um efeito pedagógico importante, posto que forçam o reconhecimento do problema da desigualdade e a implementação de uma ação concreta que garanta os direitos (ao trabalho, à educação, à promoção profissional) às pessoas em situação de inferioridade social (apud BRANDÃO, 2005, p. 47).

Portanto, entendemos que as políticas de ações afirmativas são aquelas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material, que buscam neutralizar os efeitos de qualquer forma de discriminação, inclusive as de fundo cultural e estrutural, enraizadas profundamente na sociedade, oferecendo igualdade de oportunidades a todas as pessoas.

Segundo Feres Júnior *et al.* (2013) no Brasil as políticas públicas de ações afirmativas foram adotadas somente a partir do processo de redemocratização do país, quando diferentes

grupos e organizações sociais, antes silenciados pelo regime autoritário, passaram a demandar direitos abertamente. No entanto, conforme afirmam Rodrigues e Abramowicz (2011) os programas de inclusão social no país só vieram a se intensificar nos anos de 1990. Para elas:

Ainda que incipiente, vemos surgir, a partir da década de 1990, na esfera política brasileira, um número expressivo de programas e iniciativas do Governo Federal que reafirmam o caráter pluricultural da sociedade brasileira e a necessidade de respeito à diversidade. As ações concentram-se, sobretudo, na Educação, o que reafirma a centralidade da educação como processo e da escola como instituição social no enquadramento e/ou na mediação dos dilemas colocados à sociedade brasileira nesse início de século. (RODRIGUES E ABRAMOWICZ, 2011)

As autoras destacam a importância da educação para as transformações que precisam ser empreendidas pela sociedade contemporânea, enfatizando a participação da escola nesse processo. Campbell (2002) assevera este papel central ao afirmar que, para que a educação não corra o risco de condenar a si própria à irrelevância, ela terá de contribuir para a resolução daquele que parece ser o mais premente dos desafios enfrentados pela humanidade – “alcançar a unidade e, simultaneamente, reter, respeitar, valorizar e incentivar a diversidade” (CAMPBELL, 2002, p. 21).

A intensificação da temática social na agenda das políticas públicas de âmbito federal a partir da década de 1990 se dá, no entanto, sob influência das agências multilaterais internacionais, considerando que esse período foi marcado pelo acontecimento de diversas conferências internacionais de cunho social e tratados internacionais sobre direitos humanos que produziram diversos impactos no campo das políticas públicas.

Como observam Rodrigues e Abramowicz:

A partir da década de 1990, a referência à diversidade passou a ser cada vez mais presente no contexto político brasileiro, motivada pela pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, e também por um contexto interno de intensas reivindicações. Contudo, as ações até então desenvolvidas são caracterizadas como fragmentadas, desordenadas e com baixa resolutividade. (RODRIGUES e ABRAMOWICZ, 2011, p.251).

Apesar de o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso ter acolhido as demandas sociais acerca da diversidade, como já dito, sob influência dos organismos internacionais, as iniciativas foram tímidas e sem efeitos concretos ganhando sentido mais no plano simbólico. Por exemplo, no que se refere ao atendimento das demandas da população negra, Lima (2010) pontua que embora seja possível afirmar que no governo FHC já havia iniciativas federais voltadas a essa população, a análise dos documentos do período revela que a estratégia discursiva e a política deste governo foi promover o reconhecimento sem

investimentos no aspecto redistributivo, embora a desigualdade racial fosse a principal justificativa para as políticas de valorização da população negra.

Já no governo seguinte, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas inclusivas destinadas à educação são organizadas tanto em bases de demandas por reconhecimento com intuito valorativo/identitário, quanto naquelas com intuito redistributivo.

4.3.2 Um novo Rumo para as Políticas Inclusivas

No final de 2002, período de transição para um novo governo, a visibilidade das políticas de inclusão social ampliou-se no Brasil, diante de um contexto em que essa temática assume um papel e um espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea. E a partir de 2003, com o início do governo Lula, verifica-se uma mudança profunda na condução das políticas com perspectiva inclusiva.

Já no início daquele ano, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) constituiu uma comissão temática permanente com a finalidade de receber denúncias de violações de direitos humanos com base na orientação sexual. (BRASIL, 2008c, p. 11-12).

Também em 2003, a lei nº 10.683, cria a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH)⁴ com status de ministério. Essa mesma lei criou ainda a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), que em 2010 foi alçada ao status ministerial com funções executivas (Lei nº 12.314 de 2010) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), transformada em Ministério da Igualdade Racial em 2008. Lima (2010) analisa que foi durante a gestão de Lula que o movimento negro passou a ser um ator envolvido na formulação das políticas raciais, ocupando cargos públicos e se inserindo de forma inédita no aparato governamental.

Em 2004 foi criada na estrutura do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁵, apresentada como fruto da

⁴ A partir da reforma ministerial realizada por Dilma Rousseff em outubro de 2015, três secretarias com status de ministério foram reunidas em uma só pasta. A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria de Direitos Humanos foram unificadas em um novo órgão denominado Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (MMIRDH). Em 2016, quando assumiu o governo, o presidente Michel Temer editou uma medida provisória alterando a estrutura de diversos órgãos, na qual foram extintos alguns ministérios. Um deles foi o ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, com as atribuições da pasta transferidas para o Ministério da Justiça, à época denominado Ministério da Justiça e Cidadania. Um ano depois, também por meio de MP, Temer alterou novamente a estrutura do primeiro escalão do governo, criando a Secretaria-geral da Presidência e o Ministério dos Direitos Humanos. Na época, a medida provisória transferiu a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres do Ministério da Justiça para a Secretaria de Governo.

⁵ A partir de 2011, a SECAD teve o nome alterado para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Educacional (SECADI). Em 2019, já no Governo de Jair Bolsonaro, a SECADI foi

reestruturação do MEC, tendo como “prioridade e objetivo a valorização da riqueza de nossa diversidade étnica e cultural”. Inicia-se, então, uma tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade na Educação:

A constituição da SECAD traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental, diversidade e inclusão educacional. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. (BRASIL, 2004).

Temos a partir daí a organização em inúmeras esferas da participação da sociedade civil na formulação de políticas voltadas a esses sujeitos diversos pertencentes às minorias sociais. São, então, lançados o I Plano Nacional de Políticas para Mulheres (2004 com uma 2ª versão em 2008), o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT⁶ (2009) e o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2009), entre outros.

Em 2010 a Lei Nº 12.288 institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. É considerado o principal marco legal sobre o tema e um dos seus principais frutos foi a criação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) regulamentado pelo decreto nº 8.136/2013, já no governo da presidenta Dilma Rousseff. O Estatuto também ofereceu espaço para a aprovação de ações afirmativas que pudessem corrigir as distorções raciais existentes na sociedade brasileira, entre elas a Lei nº 12.990/2014, que instituiu 20% de cotas para negros no serviço público federal.

Em 2004 surge uma das primeiras políticas nacionais que teve como centralidade o combate à discriminação e violência contra a população LGBT que foi o Programa Brasil Sem Homofobia da Secretaria Especial de Direitos Humanos. O programa foi considerado um marco da inclusão na perspectiva de não discriminação por orientação sexual e identidade de gênero e de promoção dos direitos humanos de pessoas LGBT como pauta das políticas públicas e estratégias do governo a serem implantadas transversalmente por seus diferentes Ministérios e Secretarias. Segundo Alves (2014) o Programa Brasil Sem Homofobia teria

extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, o que se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais.

⁶ Neste trabalho a sigla LGBT é utilizada para se referir a pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, além das diversas sexualidades não normativas e/ou dissidentes, inclusive as identidades *Queer* que compreende as outras classificações de identidades de gênero e orientações sexuais que não heterossexual de acordo com a Teoria *Queer*. A opção pela sigla LGBT se dá pelo fato de ser a utilizada nas políticas nacionais que fundamentaram este trabalho na etapa da pesquisa documental.

como foco promover a conscientização e mudança de comportamentos diante da diversidade de orientações sexuais e promoção dos direitos ao segmento LGBT, sendo voltado para as áreas de saúde, educação, justiça e cultura.

No que se refere à educação, o programa Brasil sem Homofobia aponta para a elaboração de diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino no processo de implementação de ações que promovam o respeito e a não-discriminação em virtude da orientação sexual. E depois de seu lançamento, foram realizadas duas conferências nacionais dos direitos LGBT (2008 e 2011), Instituiu-se o Conselho Nacional dos Direitos LGBT (2011)⁷ e lançou-se o Sistema Nacional de Enfrentamento a Violência contra LGBT e Promoção de Direitos (2013).

Especificamente no âmbito da Educação se sobressaem algumas medidas:

Em de 2003 foi sancionada, em janeiro, a Lei nº 10.639, que alterou a LDB (lei 9.394/96) para incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, alterada novamente mais tarde para incluir a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas por meio da Lei 11.645 de 2008.

Essas alterações na LDB merecem destaque enquanto políticas afirmativas destinadas à educação com caráter de reconhecimento valorativo/identitário. A LDB, representou um elemento qualitativo muito importante da transição institucional da educação brasileira. No entanto, o seu texto original não previu a configuração de uma educação de cunho anti-racista e anti-discriminatório. E apenas 15 anos depois, essas necessárias alterações começaram a acontecer.

De acordo com Rocha (2006), a intervenção do movimento social negro, juntamente com uma conjuntura econômica internacional favorável à instituição de políticas compensatórias contribuíram para a construção de políticas afirmativas para a população negra, incluindo-se a Lei 10.639/03.

No mesmo ano de 2003, teve início o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, cujas diretrizes principais são: Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos. (Brasil, 2006, p. 1)

Ainda em 2003 iniciou-se também a elaboração do I Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), outro importante documento que garante a inclusão de temas da diversidade nas políticas educacionais, no currículo escolar e nos currículos de formação de

⁷ Criado por medida provisória em 2001, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT (CNCD/LGBT) foi extinto em abril de 2019 por meio do Decreto 9.759, que anunciou a extinção de dezenas de órgãos de participação e controle social no âmbito da administração pública federal.

professores. O PNEDH aprofunda questões do PNDH e incorpora novos aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil foi signatário. Em 2006 é aprovado II PNEDH que representa um compromisso contínuo de implementação de política pública viabilizadora da consolidação de uma cultura de direitos humanos na busca do aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito.

Em 2008 foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Outra Política afirmativa no âmbito educacional de significativa relevância e que merece destaque foi aprovada ainda no ano de 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, instituído em âmbito federal pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro daquele ano, sendo implementado a partir do ano de 2008. De acordo com o Ministério da educação o PNAES:

Apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. (Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>)

Martendal (2012) concebe a assistência estudantil como um direito e como uma política de inclusão:

(...) que visa oportunizar a igualdade de condições, ao longo da trajetória acadêmica, tendo em vista que muitos não conseguem dar prosseguimento aos estudos, por uma série de dificuldades, de ordem social, econômica e cultural. Assim, ela se caracteriza como política afirmativa de permanência, com vistas à inclusão social, à melhoria do desempenho acadêmico e à qualidade de vida do aluno. (MARTENDAL, 2012, p. 19).

Em 2010 o PNAES é regulamentado e expandido pelo decreto 7.234 de 19 de julho. E prevê que sejam atendidos, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo. Tal decreto garante a expansão da cobertura do programa que se estende também aos cursos técnicos no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passaram a ser incluídos como instituições executoras do programa.

Em 2009 é aprovado o Programa Nacional de Direitos Humanos III - PNDH III (Decreto nº 7.037/2009, atualizado pelo Decreto nº 7.177/2010) que teve como principal

desafio apresentar-se como um programa que “considerasse a indivisibilidade e a interdependência dos Direitos Humanos em todas as suas dimensões: civis, políticas, econômicas, sociais, culturais, sexuais, reprodutivas e ambientais” (CICONELLO; PIVATO; FRIGO, 2009, p. 8).

Em 2012 uma das mais importantes iniciativas do Governo Dilma Rousseff visando a democratização do acesso ao ensino superior e ao ensino técnico de nível médio foi a implementação da Lei nº 12.711 de 2012, a conhecida Lei de Cotas, que prevê a reserva de 50% das vagas nas universidades federais e Institutos Federais de Educação do país para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual reservado, metade das vagas se destinam aos estudantes com renda familiar igual ou menor que 1,5 salário-mínimo per capita e a outra metade deverá ser preenchida pelos estudantes com renda maior que 1,5 salário-mínimo. E dentro de cada categoria de renda, há vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas. Em dezembro de 2016 a Lei nº 13.409, sancionada no governo do presidente Michel Temer, faz alterações na lei de cotas de 2012 (Lei nº 12.711) e inclui as pessoas com deficiência como beneficiárias da reserva de vagas.

Outra importante política inclusiva do governo Dilma foi o Programa de Bolsa Permanência criado através da Portaria Normativa nº 389 do MEC em maio de 2013. O programa tem como objetivo viabilizar a permanência, nos cursos de graduação, dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas, reduzir os custos em decorrência da evasão estudantil e promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

Todas essas políticas inclusivas surgem como medidas urgentes e necessárias para dar suporte aos grupos sociais mais vulneráveis de nossa população e visam à promoção da igualdade de oportunidades para que todos possam ter acesso aos bens comuns garantidos pelo Estado e condições de se desenvolver e de desenvolver suas capacidades, exercendo de forma plena os direitos fundamentais consagrados no ordenamento constitucional brasileiro.

Ampliar o direito à educação e associar a expansão da escolaridade (em todos seus níveis) com a superação das desigualdades, da exclusão, o racismo e as múltiplas formas de discriminação existentes na sociedade brasileira foi um desafio assumido com decisão pelos governos dos presidentes Lula e Dilma (GENTILI; STUBRIN, 2013, p. 16).

Diante deste reposicionamento estratégico da educação, observou-se uma maior democratização no acesso às IFES e conseqüentemente maior participação da diversidade nesses espaços. Assim, esta realidade cria novas demandas e exige a implementação de

políticas específicas voltadas para atender as necessidades deste novo público que passa a acessar estas instituições. É acerca dessa preocupação que discorreremos a seguir.

4.4 A NECESSIDADE DE INCLUIR PERSISTE

Como vimos até aqui, muitas foram as lutas e muitas foram as conquistas no âmbito da educação nacional desde o processo de redemocratização do país. De fato, as políticas educacionais das últimas décadas, muitas delas voltadas para o aumento das ofertas de vagas e para a democratização do acesso cumpriram um papel importante no sentido de expansão das oportunidades de escolarização da população em todos os níveis. Porém, esse papel se mostra limitado na redistribuição de oportunidades com vistas à construção de uma verdadeira inclusão social. E ainda são enormes os desafios para se alcançar a garantia do direito social fundamental e universal à educação de forma que todos possam ter as mesmas oportunidades de acesso, permanência com qualidade e êxito no sistema educacional.

Boto (2005) sugere que o direito a educação se desenvolve em três gerações:

1. O ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; 2. A educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de qualidade no ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar; 3. O direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. (BOTO, 2005, p 777)

Além da Constituição Federal, muitas outras leis foram criadas e implementadas e outras continuam sendo propostas e discutidas. Porém, instrumentos legais por si só dificilmente são capazes de provocar alterações significativas no panorama educacional sem que antes os fundamentos balizados por esses instrumentos encontrem aplicação prática nos sistemas de ensino e promovam novas reflexões para que as mudanças previstas, de fato, sejam concretizadas.

Sabemos também que uma vez que uma política seja aprovada, ela poderá não se materializar tal como foi idealizada, considerando a existência de fatores políticos, econômicos e sociais que podem gerar interferências em seu processo de implementação alterando parcial ou substancialmente sua proposta original. De acordo com Ferreira & Ferreira (2013):

Esta perspectiva de que transformações em educação se dão uma vez que tenham sido instituídas na forma da lei é uma característica histórica da educação brasileira.

O raciocínio é o de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais (FERREIRA & FERREIRA, 2013, p. 34).

A realidade dos processos de exclusão educacional é, no entanto, bem mais complexa e multifacetada. Se antes essa exclusão se dava no impedimento ao acesso a uma educação de formação geral e propedêutica, que era exclusiva para os filhos da elite, hoje, apesar da quase universalização do acesso ao ensino fundamental, mesmo que essa democratização tenha sido muito mais do ponto de vista quantitativo; apesar do aumento significativo da oferta de vagas para o ensino médio e da ampliação da oferta de cursos de graduação; além das políticas de cotas e financiamento estudantil para o ensino superior e mesmo com algumas políticas de apoio financeiro, o sistema educacional continua excludente. Os problemas são diversos e complexos. É o caso, por exemplo, das desigualdades que não se explicam apenas por um viés econômico, mas se manifestam a partir das singularidades dos indivíduos. Questões relacionadas a aspectos pessoais variados como cultura, raça, etnia, religião, identidade de gênero, expressão da sexualidade, limitações físicas e demais recortes a partir dos marcadores sociais da diferença presentes nos grupos que compõem a comunidade acadêmica e que podem se configurar como mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipando ou mantendo a exclusão da vida social.

Conforme Nancy Fraser é necessário se repensar a justiça social para além dos contornos estritamente econômicos, de forma a incluir conteúdos relativos à identidade das pessoas. Segundo a autora, a concretização da “justiça social não deve limitar-se a implementar políticas de redistribuição da riqueza, mas deve também envolver políticas de reconhecimento das minorias” (FRASER, 2010, p. 28).

Portanto, a partir das políticas públicas que tem garantido a expansão das oportunidades de acesso ao sistema educacional, promovendo a participação dos grupos historicamente excluídos desse processo, o que verificamos agora é que a dualidade da educação se expressa de outra forma. Há a separação de dois grupos, os que conseguem se manter no sistema e alcançam êxito e os que dele vão sendo sistematicamente excluídos por não se adequarem aos padrões hegemônicos que persistem no sistema educacional. Segundo Boto (2005, p. 788) “são da escola silenciosamente expurgados os jovens que não se identificam com o *habitus* e com o *ethos* institucional; jovens que não compartilham – por não terem conhecimento prévio – dos significados culturais inscritos na própria acepção de escola.”

Dessa forma, esse sistema educacional que deveria ser a ponte para a transformação e favorecimento da inclusão social, muitas vezes, exclui justamente aqueles que mais

necessitam de uma atenção especial e depositam na instituição de ensino suas esperanças, buscando encontrar na educação a oportunidade para o exercício de sua cidadania e a transformação de sua realidade social.

Portanto, é preciso ter em vista que após a expansão do acesso, as instituições de educação passam a receber e a conviver com os “novos perfis” dos estudantes. Perfis para os quais elas não se prepararam para atender. A escola e a universidade passam, então, a ter que enfrentar a questão das diferenças de forma muito mais intensa e precisam encarar o desafio da educação para a diversidade. E quando esse novo perfil mais diverso e plural dos estudantes começa a se estampar nesses espaços dos quais foram historicamente privados de acesso, algumas contradições do sistema educacional começam a se manifestar.

Buscando compreender os espaços escolares, Guacira Lopes Louro (2010) afirma que estes se apresentam como produtores de diferenças, distinções, desigualdades, definindo lugares adequados para cada tipo de pessoa: homens e mulheres, brancos e negros, heterossexuais e LGBTs. A instituição de ensino seria, portanto, criadora ou reprodutora de comportamento normativo. Segundo a autora,

“sob novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca distintiva” sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes.” (LOURO, 2010, p. 62).

De forma semelhante Nascimento (2015) também percebe a instituição de ensino como um espaço reprodutor de violências:

A escola é um dos espaços em que são reproduzidos alguns dos posicionamentos e práticas que nossa sociedade conserva e que contribuem para a produção de desigualdades sociais e indivíduos embrutecidos e violentos, tais como preconceitos e discriminações raciais, sexuais, regionais/territoriais e socioeconômicas, naturalização de explorações, exclusões, injustiças e barreiras ao pleno exercício dos direitos formais, medos das instituições e das “autoridades” que exercem poderes sobre as pessoas quase sempre de forma parcial. (NASCIMENTO, 2015, p. 4-5)

De acordo com Carvalho (2016) o sistema educacional não contribui com a construção de uma cultura onde prevaleça o respeito a todos em suas diversidades quando aceita as desigualdades sociais como naturais, legitimando as diferenças de classe, raça, gênero, etnia, dentre outras, executando o processo de reprodução das diferenças sociais em sala de aula e promovendo a exclusão.

Quando pensamos na enorme diversidade de sujeitos e suas idiossincrasias presentes nos inúmeros contextos dos espaços de educação, espaços estes que estão inseridos em uma conjuntura de relações de poder e padrões comportamentais hegemônicos, eurocêtricos,

racistas, heteronormativos⁸ e machistas, constatamos que alguns indivíduos são menos aceitos devido ao fato de a sua diferença ser considerada como inferioridade. Assim sendo, alguns grupos específicos carregam maiores estigmas e conseqüentemente sofrem de forma mais incisiva e violenta os efeitos da exclusão nesses ambientes.

Segundo Bento (2011) as violências interferem nas expectativas de sucesso e rendimento escolar, produzindo intimidação e estigmatização, desinteresse, simulando comportamentos para ocultar as diferenças e estimulando processos de evasão ou expulsão escolar. Este processo tumultua a configuração, profissionalização e ocupação de espaços das pessoas também em outros espaços coletivos (PERES, 2009, p. 245).

Diante destas possibilidades, a educação é desafiada a encontrar estratégias didáticas voltadas a uma concepção de mundo e das pessoas mais integradora e valorativa da diversidade. E nesse sentido, as instituições de ensino vêm sendo constantemente provocadas a repensar o seu papel na condição de formadoras de sujeitos, o que exige dos profissionais da educação uma reflexão sobre políticas e práticas, com base em um modelo de educação que reconheça, respeite e valorize as diferenças. Dessa forma, estas instituições precisam passar por um importante processo de reestruturação interna nos procedimentos de natureza política, teórica, técnica, ética e administrativa e por toda uma inovação pedagógica. E o grande desafio que se assume é compreender os temas da diversidade, bem como introduzi-los nas práticas institucionais.

Contudo, muitos profissionais da educação possuem grandes dificuldades nesse sentido, para entender e trabalhar os temas da diversidade, justamente porque não tiveram formação adequada para tratar sobre tais assuntos. Questões relacionadas a raça e etnia e principalmente sobre identidade de gênero e as diferentes expressões da sexualidade humana costumam gerar tensões e ser evitadas. Por exemplo, Flores (2004) evidenciou que muitos professores do ensino médio apresentam uma espécie de ansiedade por não se sentirem capacitados para trabalhar com sexualidade durante suas aulas. E Sobral (2008) associa tais dificuldades à escassa contribuição conferida pelos cursos de formação de professores, deixando-os vulneráveis quanto a fundamentos didático-pedagógicos que deem subsídios para discussões sobre sexualidade.

⁸ A heteronormatividade é um conceito criado para descrever a norma que toma a sexualidade heterossexual como norma universal e os discursos que descrevem a situação homossexual como desviante. Ou seja, a heterossexualidade sendo uma orientação sexual natural, aqueles que não se identificam dentro desse grupo são considerados como desviados e, até mesmo, pecadores (SEFFNER, 2013)

Sem fundamentação científica para tratar dos assuntos, muitas vezes os docentes se utilizam de seus próprios valores que “são permeados por uma formação conservadora e tradicional, o que dificulta a compreensão de ações de intervenção” (NOVENA, 2004, p.153).

Assim, discutir questões étnico-raciais e relações de gênero e sexualidade dentro dos espaços escolares ainda parece se constituir como um verdadeiro tabu, mesmo em um país diversificado como o Brasil. E sem esses importantes debates muitas instituições de ensino acabam contribuindo para naturalizar práticas discriminatórias.

Portanto, muitas são as dificuldades que se colocam diante destas questões frente às complexidades que permeiam a diversidade, considerando que as discussões sobre o tema são amplas, relativamente recentes e envolvem diversos conceitos ainda controversos e em um contexto em que os saberes estão em constante transformação.

Não bastassem tantos fatores complicadores nesse processo de compreensão da diversidade, ainda maiores obstáculos são impostos, tornando mais lento o avanço destes debates tão necessários para que se possa compreender a diversidade a partir dos contextos históricos, políticos e culturais.

Enquanto a questão da inclusão e da gestão da diversidade começa a ganhar centralidade nas discussões protagonizadas pela sociedade contemporânea e uma série de recomendações a respeito da necessidade e da conveniência de uma educação inclusiva começa a se ampliar por todo o mundo, por outro lado, poderosas forças de oposição também se organizam para provocar resistência a este movimento.

Nos últimos anos as nações têm assistido a diferentes formas de embrutecimento do ser humano e de desvalorização da vida nas suas mais diversificadas expressões, através de também diversificadas formas de desrespeito ao outro e intolerância com as diferenças. Verifica-se um crescimento ou pelo menos um fortalecimento de movimentos racistas, homofóbicos, misóginos, xenofóbicos e um culto cada vez mais evidente à violência. Ao mesmo tempo em que se observa uma ascensão de forças políticas, eleitorais e até religiosas que validam e compartilham estes códigos de conduta beligerantes.

No Brasil a realidade não se mostra diferente e forças reacionárias tentam promover a deslegitimação das políticas de reconhecimento de direitos humanos aos segmentos sociais historicamente marginalizados, como pobres, população negra, mulheres, população LGBT, indígenas e quilombolas, que vem sendo conquistados com tanta luta.

Existe uma visível parcela da população que, além de tentar descredibilizar os direitos humanos, minimizando as suas prerrogativas, associa-os com uma concessão gratuita e injusta de direitos a quem não os merece. Um exemplo bem ilustrativo pode ser dado a partir da fala

do próprio atual presidente da república quando ainda era deputado federal em 2015 ao se referir aos defensores de direitos humanos:

Faltam no Brasil pena de morte, prisão perpétua e trabalhos forçados, e falta acabar com esses sem-vergonha da política dos direitos humanos que só defendem vagabundos em nosso País (BOLSONARO, 2015).⁹

No que concerne à educação, essas forças políticas conservadoras, que atacam os direitos humanos, travam uma batalha na tentativa de fazer retroagir o pouco que conseguimos evoluir nos aspectos de democratização do ensino. Segundo Souza (2018):

Discursos embasados em conceitos fundamentalistas, patriarcais e naturalizantes ganharam repercussão nacional e, mais uma vez, passam a exercer seu papel normalizador dentro da escola, local onde as identidades potencialmente se transformam. Tal mecanismo pode ser vislumbrado pelo movimento denominado “Escola sem partido” (SOUZA, 2018, p. 22).

O Movimento Escola Sem Partido foi criado em 2004, idealizado pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib e defende o combate a uma suposta “doutrinação” política e ideológica empreendida pelos partidos de esquerda no meio acadêmico. O texto originou mais de uma centena de projetos de lei homônimos por todo o país nas três esferas do legislativo e vinculados a dezenas de partidos políticos conservadores. De acordo com a Empresa Brasil de Comunicação (EBC, 2016) os outros projetos de igual teor foram apresentados em 19 estados e diversos municípios da federação e reproduzem, quase em sua totalidade, a proposta sustentada pelo movimento de mesmo nome.

Segundo Pereira (2017) o movimento Escola sem Partido prega a “neutralidade” dos conteúdos e os projetos de lei derivados pretendem, dentre outras coisas, criminalizar práticas docentes que estimulem o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, proibir a liberdade de expressão dos professores, proibir o uso do termo — gênero — nas escolas, além de promover a modificação nos documentos que regulamentam a educação no país, nos livros didáticos e em provas de concurso.

Conforme, Duarte (2018) a conjuntura atual está marcada por uma visão de mundo que se opõe à difusão do pensamento científico, da diversidade cultural e reflexão filosófica, se constituindo num obscurantismo beligerante. E na esteira dessa onda de retrocessos que vêm demarcando as tentativas de romper com conquistas educacionais históricas, temos a Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares

⁹ BOLSONARO, J. Relato sobre assalto a mão armada em ônibus no Bairro da Barra da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro. Defesa da implantação da pena de morte, prisão perpétua e trabalhos forçados para criminosos no Brasil. Câmara dos Deputados, Brasília-DF, Nota Taquigráfica de discurso proferido dia 02 de julho de 2015, às 17h15min. Disponível em <http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/pesquisaDiscursos.asp>

Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. A nova Resolução suprime as expressões relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural, substituindo pela palavra “diversidade”, fazendo com isso que, na formação inicial de professores da educação básica, esses temas sejam abordados de forma genérica dentro das políticas sociais de valorização da diversidade e dos direitos humanos, caracterizando-se como um reducionismo limitante e danoso.

De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE), “as ‘novas’ Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores”. Para a Associação, pode-se inferir impactos nocivos sobre a educação básica, que constituem mais um grave retrocesso nas políticas educacionais. (ANFOPE, 2020).

A escalada dessa ofensiva conservadora que se alastra por todo o país, na tentativa de controlar os currículos e impedir a evolução das políticas educacionais inclusivas, mostram o tamanho do desafio que se apresenta para garantir a inserção dos debates acerca da diversidade nas instituições de ensino e ao mesmo tempo evidencia o quão premente é contrariar essas investidas e persistir com os debates de forma cada vez mais ampla e sistematizada.

Para Moreira (2007) “dependendo da concepção e da direção que a escola venha a assumir, esta poderá ser local de violação de direitos ou de respeito e de busca pela materialização dos direitos de todos os cidadãos”.

Nessa perspectiva, trazer à tona discussões quanto aos conteúdos específicos das relações de gênero, étnico-raciais e da diversidade de expressões da sexualidade humana se constitui efetivamente como uma decisão a ser tomada pelas instituições de ensino. Uma decisão bastante desafiadora, mas que deve ser encarada como um compromisso social, acadêmico, ético e político no sentido de contribuir para a compreensão dos mecanismos sociais, culturais e institucionais que fomentam e perpetuam a discriminação e o preconceito e ajudar a combatê-los dando condições para que os grupos minoritários rompam com a condição de marginalizados.

Sendo assim, o papel da instituição de ensino se mostra determinante no sentido de oferecer uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, essencial ao processo de desconstrução dos preconceitos e de superação das posturas discriminatórias que desprezam as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano institucional e assim ferem os direitos humanos.

Segundo Saviani (1989), em se tratando de direitos humanos a educação assume papel considerável, pois abrange a função de humanizar o humano.

Certamente a educação é um dos elementos fundamentais para a produção das mudanças sociais necessárias para a emergência de uma sociedade justa, inclusiva e que promove os direitos humanos. Uma sociedade capaz de reconhecer a diversidade como valor e não como desvio social de padrões normativos e hegemônicos impostos e que são responsáveis pelas mais variadas formas de violência contra os corpos dissidentes, aqueles que naturalmente não se enquadram ou que não aceitam ser enquadrados em tais padrões.

Portanto, é preciso garantir que não haja retrocessos nas políticas que já estão contribuindo com o processo de democratização da educação; continuar trabalhando para a devida implementação destas políticas de forma efetiva e lutar por mais avanços em termos de políticas de reconhecimento e valorização identitária no intuito de combater as formas de exclusão que ainda se mantêm fortemente presentes dentro dos espaços de educação, e assim promover uma verdadeira educação para a diversidade e para a inclusão social.

Muitas das políticas educacionais inclusivas em âmbito federal que foram mencionadas neste trabalho buscam, em alguma medida, promover essas necessárias discussões sobre a diversidade e inseri-las no cotidiano das instituições de ensino no intuito de promover a sua compreensão e valorização. Perceber o quanto essas políticas estão sendo efetivadas, no entanto, e como tais debates estão se conformando no dia a dia e moldando os comportamentos da comunidade é um indicativo do quanto falta para a implementação de uma cultura educacional pautada pela construção da autonomia na direção da democracia.

Enquanto uma instituição de ensino que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que promove a educação em diversos níveis e modalidades, incluindo a educação básica em sua fase final e o ensino superior, abrangendo uma enorme diversidade de público, o IFPE é alvo de aplicação de diversas políticas educacionais aqui apresentadas, que devem direcionar e objetivar suas práticas institucionais no sentido de uma educação inclusiva.

Nesse sentido, na próxima seção buscaremos apresentar, a partir de sua estruturação normativa interna, de que forma a instituição a qual esta pesquisa se dedicou a estudar, vem se organizando para promover a inclusão social nas suas práticas educativas.

5 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO IFPE

Devido a larga amplitude de níveis educacionais que o IFPE abarca em sua rede educacional, que se espalha por todo o Estado de Pernambuco, o Instituto oferece oportunidades de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade à parcela da população que nunca antes pôde acessar esse tipo de instituição e ter uma formação completa desde o ensino básico até o ensino superior. Essa característica abrangente, que está presente em toda a Rede Federal por todo Brasil, já faz com que ela possa ser considerada, em si, como uma das principais políticas de inclusão do país.

No entanto, precisamos voltar nosso olhar para além do acesso, que já está sendo garantido por meio das políticas de cotas que têm favorecido o ingresso da população mais vulnerável na instituição. É fundamental pensar, para além disso, na garantia de condições que resultem na permanência com qualidade e no sucesso profissional desse novo público que passa a ocupar as cadeiras do Instituto e ampliar a diversidade nele presente. Portanto, na verdadeira inserção no aparato social daqueles mais vulneráveis. Nesse momento, a instituição estará efetivamente cumprindo o seu papel de contribuir para a inclusão social e a redução das desigualdades, de forma coerente com a sua missão e proposta institucional contidas no PDI.

No que concerne mais especificamente aos processos de inclusão social em âmbito institucional sistêmico no IFPE, fica a cargo da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) articular políticas públicas e incentivar as práticas acadêmicas que contribuam para o desenvolvimento da consciência social e política, formando profissionais cidadãos e estabelecendo mecanismos de inclusão. Dessa forma, a PROEXT, por meio da Coordenação de Políticas Inclusivas, busca desenvolver ações que promovam o respeito à diversidade e às especificidades de cada ser humano, valorizando as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais. Assim, com vistas à construção de um espaço educacional cada vez mais aberto e acolhedor, a Coordenação de Políticas Inclusivas possui iniciativas focadas na inclusão das pessoas com deficiência e no fortalecimento da cultura afro-brasileira e das relações de gênero e diversidade. (Portal IFPE, 2019).

Em termos de regulamentação formal o tema da Inclusão social aparece de forma fragmentada em diversos documentos institucionais do IFPE. De acordo o Regimento Geral da instituição, aprovado pela Resolução N° 046/2012 do Conselho Superior do IFPE - CONSUP:

Art. 48. Compete à Pró-Reitoria de Extensão - PROEXT:

XI - desenvolver projetos sociais objetivando a inclusão social, geração de oportunidades e melhoria das condições de vida;

XXVIII - coordenar a formulação de uma política institucional inclusiva. (IFPE, 2012a, p.31)

O Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI apresenta entre as suas propostas o desenvolvimento dos Programas de Inclusão, Diversidade e Cidadania cujos objetivos são:

- Ampliar programas de inclusão que superem a improvisação e as limitações da participação das pessoas com necessidades especiais na integralidade das atividades pedagógicas vivenciadas no Instituto.
- Garantir atendimento especializado (apoio psicopedagógico, assistência social) condizente com a demanda do Instituto.
- Garantir a indissociabilidade entre as políticas que valorizem a diversidade, especialmente no que se refere às questões étnicas, culturais, de gênero, religiosas etc., promovendo trabalhos educativos para o desvelamento e diminuição dos estigmas.
- Criar ou intensificar ações afirmativas que possibilitem o acesso de populações até agora excluídas do IFPE. Ex.: creche para filhos de mães estudantes e funcionárias, complemento de renda, bolsa de estudo, auxílio-transporte, auxílio-alimentação e ampliação de vagas nos internatos femininos (nos campi que possuam internatos).
- Criar canais de acesso às comunidades locais (indígenas, quilombolas, por exemplo).
- Definir políticas de inclusão a serem implementadas no IFPE, no que se refere às comunidades indígenas e quilombolas nos municípios de sua abrangência, bem como a outras diversidades;
- Adequar ações educativas já previstas nas políticas públicas acerca da diversidade, inclusão e igualdade. Ex.: lei da questão étnica racial.
- Estabelecer uma política de combate ao racismo e ao sexismo no IFPE.
- Promover eventos culturais e científicos, com temáticas que incluam as diversidades.
- Promover ações socioeducativas para a promoção da cultura de paz no IFPE. (IFPE, 2012b, p. 46)

No documento - Orientação das Ações Inclusivas no IFPE - que traz diretrizes para o desenvolvimento de ações voltadas para a inserção da pessoa com deficiência, destacamos entre os seus objetivos constantes no Capítulo II, Art. 2º:

V. Oferecer e incentivar cursos de Formação Continuada que abordem a perspectiva da inclusão para a comunidade acadêmica visando contribuir com a qualificação das pessoas que atuam com a inclusão no IFPE. (IFPE, 2014).

Esse mesmo documento prevê em suas disposições transitórias e finais que caberá, se assim for necessário, à Coordenação de Políticas Inclusivas, estabelecer regulamentações internas/instruções normativas que regrem os trâmites das Políticas Inclusivas.

No PDI do IFPE há um capítulo intitulado - Políticas e Ações de Inclusão - no qual estão descritas a política de cotas no IFPE à luz da Lei nº 12.711/2012 e a Política Institucional de Atendimentos às Pessoas com Deficiência. Neste documento a instituição afirma o seu compromisso com as práticas inclusivas:

As atividades Acadêmico-Científico-Culturais do IFPE observam o que preconiza o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, enquanto política pública

fundamentada em ações da sociedade civil organizada, tendo a finalidade de promover uma educação para a mudança e a transformação social, fundamentando-se nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado, da democracia na educação e da transversalidade, vivência e globalidade, além da sustentabilidade socioambiental. Dentro dessa dimensão, portanto, as atividades desta Instituição, especificamente as finalísticas – Ensino, Pesquisa e Extensão –, são desenvolvidas observando também o que está estabelecido no Parecer CNE/CP/08/2012 e na Resolução CNE/CP/01/2012, especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento de ações que convergem para o respeito mútuo e pelas diferentes culturas e tradições, uma vez que as ações empreendidas buscam respeitar as diferenças em sua plenitude, possibilitando a oferta de uma educação não restritiva, inclusiva, não discriminatória e democrática, independente de sexo, origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais, de suas escolhas de credo, orientação sexual, identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/ superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento. (IFPE, 2015a. p. 274)

No intuito de expandir as ações de inclusão social por todo o IFPE, a PROEXT busca estimular a implementação das políticas inclusivas nos *campi*:

"Nesse âmbito, são desenvolvidas, ainda, ações na Coordenação de Políticas Inclusivas que têm por objetivo criar sistemas educacionais inclusivos nos *Campi*, discutindo uma renovação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas, por meio de uma abordagem humana, democrática, que perceba o ser social e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos." (IFPE, 2015a. p. 275)

A partir disso, a PROEXT orienta a implantação de núcleos de políticas inclusivas (NPIs) nos diversos *campi* do IFPE. E neste sentido, temos que atualmente o IFPE possui quatro núcleos em atividade que desenvolvem ações a partir de uma perspectiva inclusiva e de formação humana integral, a saber: O Núcleo de Arte e Cultura (NAC), o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidades (NEGED).

Destacamos, para fins de interesse dessa pesquisa, o NEABI e o NEGED, os quais buscam promover ações de inclusão na instituição e debater de forma aberta e científica com a comunidade as questões étnico-raciais e as relações de gênero e sexualidade, respectivamente. Segundo o PDI do IFPE “esses Núcleos são Unidades promotoras de atividades de Formação, Pesquisa e Extensão, visando à construção de novas práticas, voltadas à transformação social...”.

De acordo com o seu regulamento interno, aprovado pela Resolução 45/2015 do CONSUP, o NEABI é um núcleo de promoção, planejamento e execução de políticas inclusivas pautado na construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades. Um de seus eixos de atuação é a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade de

incluir no currículo oficial da rede de ensino disciplinas e atividades relacionadas à temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". (IFPE, 2016)

Em seu Art. 3º o Regulamento do NEABI traz:

§ 1º. Ao NEABI caberá desenvolver ações de implantação e implementação das políticas afirmativas, conforme as demandas existentes nos Campi e Polos da EaD e as diretrizes do Ministério da Educação.

§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras.

§ 3º. O NEABI deverá organizar atividades que contemplem os diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira. (IFPE, 2015b, p. 3)

No caso do NEGED, ainda não existe uma regulamentação oficial aprovada para o núcleo. De acordo com Lima Júnior (2020), que estudou a atuação do NEGED no IFPE/*Campus* Belo Jardim:

Em 2016, foi elaborada uma minuta de criação dos núcleos de gênero e diversidade. O texto define a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Estudos Gênero e Diversidade na reitoria, por meio da Coordenação Políticas Inclusivas, nos campi e na Diretoria de Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Sob a sigla NEGD, hoje substituída por NEGED, o Núcleo de Gênero e Diversidade é definido como um núcleo interdisciplinar que tem o objetivo de promover, planejar e executar ações referentes às temáticas de Gênero e Diversidade, propiciando a formação de uma consciência crítica a respeito dessas relações. (LIMA JÚNIOR, 2020, p. 60)

Um importante documento institucional que dispõe acerca de direitos relativos à identidade de gênero e que contribui com a atuação do NEGED no IFPE é Resolução N° 39 de 2015, que regulamenta a política de utilização do nome social para pessoas que se autodenominam travestis, transexuais, transgêneros e intersexual no âmbito do IFPE. De acordo com o texto, a Resolução tem como objetivo evitar constrangimentos às pessoas a partir do respeito à sua identidade de gênero e/ou social e evitará que ocorra evasão escolar de quem se sentir violentado na sua individualidade (IFPE, 2015c). A partir da aprovação da Resolução N° 39/2015 ficou assegurado às pessoas trans¹⁰ o direito de serem sempre chamadas oralmente pelo nome social e gênero correspondente, bem como ter o nome social exibido em todos os documentos de uso interno do IFPE quando solicitado e também fica assegurado o direito ao uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero autodeclarada.

Dentro da estrutura organizacional, além da PROEXT a Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE) também se volta ao acolhimento da diversidade entre os estudantes da

¹⁰ Mulheres e homens trans – transexuais, travestis e transgêneros

instituição, sendo o braço institucional responsável pela implementação da Política de Assistência Estudantil do IFPE (PAE), instituída no ano de 2012 em consonância com o PNAES e aprovada pelo Conselho Superior da instituição por meio da Resolução nº 21/2012.

O objetivo geral da PAE do IFPE é “ampliar as condições de permanência dos estudantes do IFPE, contribuindo para a igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas, científicas, esportivas e culturais.” (IFPE, 2012c, p.11)

Essa política é regida de acordo com os seguintes princípios:

Direito à educação pública, gratuita e de qualidade; Equidade e justiça social no processo de formação integral do estudante; Igualdade de direito de condições para permanência e conclusão do curso com êxito; Democratização dos benefícios e serviços oferecidos pela Assistência Estudantil; Liberdade para aprender, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, como valor ético central; Eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação, respeitando as diversidades étnicas, culturais, sociais, sexuais, geracionais e religiosas; Interdisciplinaridade das ações de Assistência Estudantil e respeito ao pluralismo de ideias; Irredutibilidade dos benefícios da Assistência Estudantil (IFPE, 2012c, p. 10).

É nesse sentido que a PAE do IFPE apresenta-se como uma política que tem como finalidade contribuir com o processo de criação, ampliação e consolidação de programas, projetos e ações que propiciem a permanência do estudante na instituição, sendo, ainda um instrumento de fortalecimento de uma formação voltada para o exercício da cidadania. As linhas de ação desta Política são executadas por meio de repasses financeiros diretos, destinados no orçamento da instituição e em consonância com o plano de ação de cada unidade, a estudantes, mediante a avaliação qualificada dos setores competentes. (IFPE, 2012c).

A partir desta exposição dos documentos norteadores do IFPE que abordam a temática da educação inclusiva, pode-se notar que existe um compromisso institucional com a garantia do direito à educação para todas as pessoas, expresso em nosso ordenamento jurídico pela Constituição Federal. Tais documentos também evidenciam uma projeção e disposição institucional rumo à produção de mudanças na estrutura da cultura de exclusão, na medida em que o IFPE se propõe a ser um espaço de educação democrático com vias ao respeito às diferenças e tem buscado debater acerca da relação entre educação e cidadania como bases para uma Cultura de Direitos Humanos.

Todavia, torna-se fundamental verificar em que medida esses compromissos firmados e intenções fixadas estão sendo postos em prática, bem como compreender de que maneira as políticas inclusivas têm sido executadas na instituição e se convertem em ações cotidianas

dentro dos seus espaços acadêmicos, se fazendo presentes nas práticas pedagógicas e nas condutas comuns dos atores no dia a dia institucional.

Na sessão que segue, buscaremos apresentar e discutir as informações obtidas após finalizado todo o processo de coleta dos dados de interesse para essa investigação.

6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nas respostas dos participantes da pesquisa e a partir de um refinamento das categorias construídas para os roteiros das entrevistas, os dados coletados e transcritos foram rigorosamente organizados e codificados nas fases de pré-análise e exploração do material, e assim, distribuídos em seis categorias gerais que buscam se relacionar com os objetivos da pesquisa. Tais categorias foram divididas em subcategorias conforme Quadro 4, que exemplifica como os depoimentos transcritos de cada um dos entrevistados foram organizados e classificados:

Quadro 4 - Categorização Temática dos Discursos (Quadro modelo)

Grupo:	Pessoa Entrevistada:
CATEGORIA GERAL	SUBCATEGORIAS / Descrição
Perfil Sociocultural	Características Socioculturais dos Interlocutores da Pesquisa <ul style="list-style-type: none"> • Fornecimento de dados pessoais pelos entrevistados
	Motivação e Relação Pessoal com as Políticas Inclusivas <ul style="list-style-type: none"> • Razões pelas quais o entrevistado escolheu/aceitou atuar à frente das Políticas Inclusivas
Conhecimento Sobre Políticas Inclusivas e a Inclusão no IFPE	Compreensão Geral Sobre Políticas Inclusivas <ul style="list-style-type: none"> • Entendimento do entrevistado sobre o que são as políticas públicas de inclusão social
	Desenvolvimento da Cultura Inclusiva no IFPE <ul style="list-style-type: none"> • Como a pessoa entrevistada percebe as práticas inclusivas no âmbito do IFPE
	Percepção sobre a diversidade do público do IFPE <ul style="list-style-type: none"> • Como o servidor enxerga a composição da comunidade acadêmica em termos de diversidade
	Os Grupos Minoritários na Política de Assistência Estudantil do IFPE <ul style="list-style-type: none"> • Como membros da Equipe Multiprofissional compreendem sua atuação junto aos grupos minoritários a partir da Política de Assistência Estudantil
	Documentos Norteadores <ul style="list-style-type: none"> • Qual o conhecimento do servidor sobre os documentos utilizados em âmbito institucional para fundamentar as ações e práticas inclusivas
A Implementação na Prática	Características dos Gestores <ul style="list-style-type: none"> • Como os gestores compreendem a sua atuação diante da implementação de políticas de inclusão na instituição
	Competências para Atuar <ul style="list-style-type: none"> • O quanto os servidores se percebem capacitados para atuar nesse âmbito
	Organização dos setores em prol das Políticas Inclusivas <ul style="list-style-type: none"> • Como se dão as dinâmicas de funcionamento dos setores e do trabalho dos servidores no âmbito das Políticas Inclusivas

	<p>Autonomia dos Implementadores das Políticas Inclusivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • O quanto os servidores percebem que há liberdade e autonomia para atuar
	<p>Ações em desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as ações que vem sendo planejadas e desenvolvidas nos <i>campi</i>
Dificuldades e Obstáculos	<p>Organização Institucional e condições de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principais dificuldades no âmbito da organização institucional e local apontadas pelos entrevistados em termos de estruturação dos setores, disponibilidade de recursos e condições de trabalho como sendo os maiores obstáculos ao processo de implementação das políticas inclusivas.
	<p>Posições contrárias ou falta de envolvimento da comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situações percebidas pelos entrevistados como resistência à adoção de ações e práticas inclusivas dentro do <i>campus</i> ou que evidenciam falta de conhecimento ou de interesse pelas temáticas por parte de diversos atores institucionais
Caminhos e Soluções	<p>Melhorar a organização Institucional, as dinâmicas e condições de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que os entrevistados percebem que precisa ser melhorado nos aspectos de organização institucional, de estruturação dos setores e das condições de trabalho
	<p>Esclarecer e Sensibilizar a Comunidade sobre Políticas Inclusivas e contribuir com a cultura da inclusão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como os entrevistados enxergam que seja possível trazer e ampliar o conhecimento sobre as políticas inclusivas para a comunidade acadêmica como um todo e sensibilizar os diversos atores para agirem de acordo com essas políticas.
Expectativas e Perspectivas futuras	<p>Esperanças e Visão do Futuro das Políticas Inclusivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que desejam as pessoas entrevistadas com relação ao futuro das políticas inclusivas no IFPE e como elas acreditam que as coisas irão acontecer nesse sentido.

Fonte: Elaboração do Autor (2021)

A categorização dos relatos obtidos nas entrevistas, feita de acordo com o Quadro 4, permitiu a definição dos eixos de análise (Categorias Gerais) para a fase de tratamento dos resultados, na qual todos os dados coletados foram, recortados em unidades e, por fim, inferidos, interpretados e discutidos, conforme segue:

6.1 PERFIL SOCIOCULTURAL

6.1.1 Características Socioculturais dos Interlocutores da Pesquisa

Para iniciar a apresentação dos resultados obtidos a partir da análise de conteúdo é necessário, antes de tudo, apresentar ao leitor as pessoas entrevistadas para a pesquisa. Dessa forma, passaremos a expor a seguir algumas características importantes que buscamos investigar acerca destes servidores que possuem, em diferentes níveis, responsabilidades pela

execução de políticas inclusivas no IFPE e que, portanto, nos permite situá-los enquanto implementadores destas políticas na instituição. São as pessoas que aceitaram colaborar com nossa pesquisa e nos fornecer as informações que serão discutidas a partir de agora buscando atender aos objetivos propostos. O quadro abaixo organiza de forma simplificada essas características:

Quadro 5 - Perfil Sociocultural dos Interlocutores (Implementadores das Políticas)

Serv- idor	Idade	Sexo Biológico	Gênero	Orient. Sexual	Cor/ Raça/ Etnia	Religião	Formação	Vínculo com o IFPE/ Tempo
GC 1	63	Macho	Masculino	Heteros- sexual	Pardo	Afinidade com catolicism o	Graduação em Física, Mestrado em tecnologia ambiental	Docente desde 1987
GC 2	37	Macho	Masculino	Heteros- sexual	Branco	Afinidade com espiritism o e catolicism o	Graduação em Administração e em Ciências Contábeis, Especialização em Gestão Pública e Mestrado em Gestão Empresarial	Assistente em Administração (2009-2013) Docente desde 2013
GC/NB 3	38	Fêmea	Feminino	Heteros- sexual	Branca	Não	Graduação em História, Especialização em Psicossociologia das Relações Afro-brasileiras, Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Exercício provisório no IFPE desde 2014. (servidora de outra Instituição)
EM /NG/NB 1	32	Fêmea	Feminino	Heteros- sexual	Branca	Não	Graduação em Serviço Social, Especialização em Educação em Direitos Humanos e Mestrado em Políticas Públicas	Assistente Social desde 2012
EM 2	35	Fêmea	Feminino	Heteros- sexual	Parda	Protestant e	Graduação em Pedagogia e Mestrado em Políticas Públicas	Pedagoga desde 2014
EM 3	34	Macho	Masculino	Homos- sexual	Pardo	Não	Graduação e Doutorado em Psicologia	Psicólogo desde 2011.
NG 1	38	Fêmea	Não Binária	Circunsta ncialment e homos- sexual	Branca	Não	Graduação em administração e em Ciências Sociais e Mestrado em Sociologia	Docente desde 2014
NB 1	42	Macho	Masculino	Heteros- sexual	Branco	Não	Graduação e Doutorado em História	Docente desde 2004
NB 2	41	Fêmea	Feminino	Heteros- sexual	Não sabe	Atéia	Graduação em Biologia	Docente desde 2010
NG 2	41	Macho	Masculino	Homos- sexual	Branco	Católico	Graduação em letras, Doutorado em Ciências da linguagem	Docente desde 2014
NG 3	38	Fêmea	Feminino	Bissexual	Parda	Não	Graduação e especialização em letras (língua inglesa)	Docente desde 2017

Fonte: Elaboração do Autor (2021)

Foram entrevistadas onze pessoas, seis mulheres e cinco homens. Dez delas são pessoas cisgênero¹¹ e uma pessoa não binária¹² em termos de identificação de gênero. Sete pessoas são heterossexuais, três homossexuais e uma bissexual. Suas idades são em média de 40 anos. Seis pessoas se declararam brancas, quatro pardas e uma não conseguiu responder como se identifica nesse aspecto. Nenhuma das pessoas se declarou preta ou indígena e tampouco seus fenótipos evidenciam estes caracteres étnicos. Quanto à religião seis pessoas declararam não possuir religião, mas possuir algum tipo de crença na espiritualidade. Uma pessoa se declarou atea, uma pessoa como protestante, uma como católica, uma pessoa afirmou possuir afinidade com o catolicismo e outra declarou afinidade com o espiritismo e com o catolicismo. Todas as pessoas entrevistadas possuem formação de nível superior, sendo seis em nível de mestrado, três em nível de doutorado, uma em nível de especialização e uma em nível de graduação. Dez pessoas são servidoras efetivas do IFPE e uma pessoa é servidora de outra instituição e está em exercício provisório no IFPE. O tempo de serviço destes (as) servidores (as) no IFPE variou de 33 a 3 anos até o ano de realização das entrevistas, 2020, sendo sete docentes e quatro técnicos Administrativos. Representando o grupo 1 foram entrevistados três gestores. No grupo 2 foram entrevistados uma pedagoga, uma assistente social e um psicólogo. Quanto às pessoas entrevistadas propriamente enquanto representantes dos núcleos de políticas inclusivas (grupo 3) foram cinco. No entanto, tivemos uma pessoa do grupo 1 e uma pessoa do grupo 2 que apesar de responderem enquanto representantes destes respectivos grupos, eram também membros de pelo menos um dos dois núcleos. Em termos de funções que as pessoas entrevistadas estavam assumindo no momento em que as entrevistas foram realizadas, sendo possível o desempenho de mais de uma função ao mesmo tempo, tivemos a participação de dois Diretores Gerais; uma Gestora de Extensão; Um Coordenador de Apoio ao Ensino e ao Estudante; uma Gestora do Setor de Serviço Social; dois (duas) coordenadores (as) do NEABI e três membros do núcleo; Uma Coordenadora do NEGED e quatro membros do núcleo.

6.1.2 Motivação e Relação Pessoal com as Políticas Inclusivas

Um dos pontos de interesse da pesquisa, alvo de investigação nas entrevistas especificamente com os membros do NEABI e do NEGED foi entender as razões pelas quais

¹¹ Pessoas cisgêneros são aquelas que se identificam com o sexo que lhes foi atribuído ao nascimento.

¹² Gêneros são binários ou Não-binariedade é uma forma genérica para se referir a identidades ou expressões de gênero que não são masculinas ou femininas. Pessoa que não se identifica com nenhum dos dois gêneros que tradicionalmente foram associados aos dois sexos.

o servidor escolheu ou aceitou fazer parte dos núcleos, ou seja, compreender quais as relações das pessoas entrevistadas com essas temáticas, que podem tê-las motivado a assumir o papel de implementadoras dessas políticas no IFPE. Os relatos seguintes nos revelam um pouco mais sobre os perfis destes entrevistados:

[...] a minha carga horária no *campus* nunca é muito sobrecarregada. Então, de vez em quando chega esses convites até pra fazer complementação de carga horária. E porque como eu estou envolvida com as políticas de sindicato, que já tem um tipo de recorte. [...] talvez eles entendam que porque eu tou no movimento trabalhista eu possa estar mais próxima de um movimento como os movimentos das minorias como um todo. Então, eu acho que o convite chega por uma distribuição de carga horária e chega por uma confiança porque eu já tava envolvida dentro de um movimento. E quando o convite foi feito, na verdade, eu enxerguei como desafio [...] eu tinha um pouco mais de proximidade com a pauta do NEABI porque dentro do movimento sindical o movimento de discussão dessas minorias no sentido de negro e indígena tem uma temática forte e aí eu resolvi aceitar pelo desafio de me colocar pra fazer os debates e tentar colaborar nesse espaço. (NB 2)

O convite feito a servidora NB 2 para coordenar o NEABI do Campus 2 pressupõe uma dupla conveniência que se refere a sua particular situação de disponibilidade de tempo, enquanto docente, que permite mais envolvimento com outras questões, aliada a uma suposta afinidade que teria com a temática, devido ao fato de ela estar envolvida com o movimento sindicalista e, portanto, ser uma pessoa presumivelmente engajada com as lutas dos grupos oprimidos, ainda que isso não signifique dominar conhecimentos relacionados a pauta étnico-racial. Contudo, ela revela, de fato, ter uma maior proximidade com as causas étnico-raciais e, por isso, se dispôs a encarar o desafio de assumir a condução desse núcleo no seu *campus*.

Alguns dos entrevistados que são membros do NEGED, possuem características identitárias que os associam diretamente ao núcleo. São justamente os servidores cuja sexualidade foge do padrão heteronormativo. A participação desses servidores no núcleo evidencia que a questão identitária contribuiu como fator motivador do convite e da aceitação por parte dessas pessoas a estarem à frente dessas políticas como membros do NEGED em seus respectivos *campi*. Nos seus discursos, eles apresentam questões pessoais que os impulsionam a esta participação:

Na verdade eu nem me candidatei assim... A gente foi meio que convidado a partir do nosso perfil... [...] Então, é uma forma de realmente fazer a diferença e contribuir pra que essa microssociedade que existe na escola seja é... Pra que todos se sintam acolhidos e que sintam que são respeitados e têm seus direitos ali garantidos. (NG3)
Eu acho que por uma questão mais de orientação sexual. [...] Por uma questão de conseguir enxergar... Eu falando mais pela questão do gênero, né? Conseguir enxergar um pouco a dor dessas pessoas que também sofrem isso na sociedade. [...] e aí eu acho que lutar por essas questões sociais eu acho que também faz parte do papel de professor. (NG2)

[...] Quando me fizeram o convite, né? Eu preciso destacar aqui que foi um convite feito quando eu tava em outra unidade do IFPE ainda... Sinceramente eu acho que o

convite foi feito por conta da minha identidade. Eu não acho que o convite foi feito por conta do meu currículo, apesar de eu ter alguns estudos, alguma leitura é... Digamos assim, de ter uma proximidade em termos políticos, né? De militância com o feminismo, por exemplo, ou com o movimento LGBT [...] Nesse sentido, eu me senti convocada a participar mais politicamente mesmo da instituição. De colocar pra frente um projeto que é fundamental pra pensar políticas de construção do conhecimento e aí eu me sinto super contemplada com isso porque a temática me atinge, digamos assim, afetivamente também, sabe? Eu me expesso a partir dessas discussões... Mas, também envolve uma área de interesse científico meu, que é de como a gente produz conhecimento, de quais são as nossas relações com as tecnologias, de como a gente produz ciência. Quais são as metodologias? Quais são as pedagogias de construção do conhecimento? E aí nesse sentido, eu penso que os NEGEDs, né? São espaços, digamos assim, não precedidos. Não existe uma cópia, um modelo, sabe? Um sítio que a gente possa realizar uma espécie de benchmarking, um parâmetro assim, né? São espaços que a gente pode, digamos assim, imaginar pedagogias. [...] e transformar as formas de produzir conhecimento. (NG1)

No relato da última servidora, NG1, que se identifica como uma pessoa não binária e circunstancialmente homossexual, ela destaca acreditar que suas características identitárias nesses aspectos parecem ter se configurado como o principal motivo do convite para que ela assumisse a coordenação do NEGED, fato que aconteceu quando ela ainda era docente em outro *campus* do IFPE e que se repetiu no atual *campus* de lotação. Ela revela que se sente contemplada nessa condição porque é uma temática que lhe atinge diretamente, mas que não se resume a isso a motivação do seu envolvimento com essas políticas na instituição. Conforme relato, a servidora entende que os estudos de gênero e sexualidade podem se associar diretamente com sua área de interesse acadêmico, pois seus estudos, que envolvem a busca de novas formas de produção de conhecimento científico são favorecidos pela existência de um núcleo de estudos de gênero e sexualidade na instituição. Ao mesmo tempo em que, naturalmente, ela pode contribuir com a produção de conhecimento nesta perspectiva.

Outros entrevistados, que coordenam os NEABIs em seus respectivos *campi*, também são estudiosos das temáticas relacionadas ao núcleo e falaram de suas motivações pessoais para o envolvimento com as questões inclusivas:

Na verdade, eu me coloco também como uma pessoa que historicamente rompeu com as exclusões, né? Eu tenho uma origem muito pobre [...] estudei em escola pública minha vida toda e eu percebi essas dificuldades. Então, por uma situação muito especial e muito suporte de família, de professoras e professores, acabei que eu consegui romper com essa dificuldade que era imensa para um estudante pobre do interior. [...] o ensino sempre foi a minha vocação, sempre foi o meu interesse. Então, de alguma maneira estar na condição de professor, de educador, me coloca nessa condição de buscar incluir mais pessoas. Então, de alguma maneira esse foi o impulso inicial. [...] e eu mesmo também me envolvi pesquisando as temáticas de história da escravidão, de história do livre pobre, das trabalhadoras domésticas livres pobres. Então, eu tenho um engajamento intelectual, que é forte. Das minhas pesquisas. E o engajamento político nas vivências com os segmentos. Então, de alguma maneira quando me aconteceu o convite, eu fiquei pensativo sobre a questão do lugar de fala, mas ao mesmo tempo eu fui convidado porque eu... Exatamente por

eu manter contato, por eu trabalhar junto, por eu ter a empatia e uma presença já intensa no meio. Sempre fui, vamos dizer assim, aceito. Sempre me envolvi. Então, de alguma maneira, eu me senti confortável pra aceitar, ainda que com essa coisa um pouco... Essa insegurança ligada ao lugar de fala que eu, em princípio, eu não gostaria de ocupar. Mas, eu acho que se não tá havendo quem ocupe... Provisoriamente... Eu digo: “vamos começar, né?” (NB1)

O entrevistado NB1, que situa no território científico da História toda a sua formação acadêmica, tem nos temas associados à população negra seus principais propósitos de estudo e se considera bastante engajado com as pautas do movimento negro. Ele revela que hesitou antes de aceitar tomar a frente da coordenação do NEABI devido ao fato de ser branco, mas se considera aceito dentro do movimento negro e acabou sentindo-se confortável para aceitar provisoriamente a função, diante da falta de alguém pudesse ocupar esse lugar. A servidora GC/NB3, que é também formada em História e é especialista em relações afro-brasileiras revelou no seu discurso um incômodo semelhante ao ser convidada para conduzir o NEABI no seu *campus*:

[...] eu nunca gostei muito de injustiças. Então, quando eu via alguma... Assim que alguém tava sendo excluído do rolê por qualquer motivo, eu já ficava muito inquieta, né? E aí desde sempre eu fui muito de me meter, né? Na luta dos outros [...] uma parte da minha família é bem racista. [...] E todas aquelas frases racistas eu já ouvi, né? Enfim... E aí eu me incomodava sempre muito com isso. Então, meio que eu fui procurando formas de lidar com isso. E aí as coisas foram se misturando. A minha vida pessoal com profissional e meio que isso virou uma militância. [...] e aí me chamaram e me pediram pra organizar o NEABI. Eu fiquei meio agoniada e tal... Na dúvida assim... Porque... Aquela coisa do lugar de fala, né? Eu sou branca, né? Mas, aí enfim... O pessoal olhava prum lado, olhava pra outro... Não tinha ninguém pra fazer... Eu... Tá, então, vamos lá, né? A gente vai tentando e quando a gente conseguir pessoas negras que topem isso aí, eu naturalmente saio do jogo aí. E aí aconteceu que eu tou até hoje, né? (GC/NB3)

Os relatos dos servidores que aceitaram tocar esses projetos dos NEABIs em seus respectivos *campi* demonstraram que suas motivações para isso em parte se deve às histórias de vida dessas pessoas e também pela formação acadêmica delas, questões estas, que parecem contribuir para uma maior sensibilidade e preocupação com a temática da educação inclusiva e do combate às desigualdades sociais. E apesar de serem estudiosos das questões de raça e etnia, esses servidores não deixaram de registrar que aceitaram conduzir um núcleo, que é voltado para políticas étnico-raciais, sendo pessoas brancas porque não havia outras pessoas que pudessem assumir essa função, como eles julgam ser o mais adequado. Diferentemente daqueles chamamentos feitos para os membros dos NEGEds, nestes casos, os convites parecem ter sido direcionados por conta dos currículos e áreas de atuação científica dos servidores e não por uma questão de pertencimento identitário.

As dinâmicas relacionadas tanto ao fato dos convites quanto ao da aceitação por parte de servidores brancos para coordenar o NEABI em seus *campi* sugerem dois pontos

importantes para reflexão, o primeiro se refere à provável pouca disponibilidade entre servidores da instituição para levantar essas bandeiras de luta pela inclusão social e se envolver mais ativamente com as ações inclusivas. Uma possível falta de interesse em atuar à frente dessas políticas de inclusão na esfera institucional. Sendo que aparentemente um grupo mais restrito de pessoas se mostra mais interessado e sensível a essas temáticas e assume esse compromisso. Este primeiro ponto será mais profundamente discutido ao longo de nossa análise.

O segundo ponto presente nesses relatos, que provoca reflexão, chama a atenção para o fato de que pode haver pouca representatividade negra e indígena entre os servidores efetivos do IFPE. Essa realidade é apontada por uma servidora entrevistada:

[...] Então, por exemplo, não é comentado, não é discutido que todos os terceirizados do *campus* são negros. Talvez mais de 90% dos nossos terceirizados são negros... O corpo docente não é. O corpo dos técnicos administrativos basicamente não é negro. [...] Se você pegar o grupo de colegas que trabalham comigo no *campus*, só tem uma professora que é negra. O resto do corpo docente, não sei de que cor é... Mas, não é negro. [...] Saindo do *campus* e colocando na estrutura institucional como um todo, se você pega, por exemplo, a estrutura de quem são nossos gestores, são basicamente homens brancos héteros... E na última eleição que a gente teve pra direção de *campus* e Reitoria ficou bem claro. (NB2)

Podemos admitir, a partir do relato da servidora NB2 que a diversidade racial entre as pessoas que trabalham na instituição apresenta uma distribuição desigual e que se relaciona com a hierarquia das funções assumidas, onde aparentemente as pessoas negras predominam entre os servidores terceirizados e poucas delas estariam presentes entre os servidores estatutários. Suposição que é condizente com o fato de nenhuma das pessoas entrevistadas se autodeclarar preta, por exemplo.

Essa presumida configuração do quadro de servidores do IFPE é uma realidade bastante comum em diversas sociedades, onde se observa que os cargos de maior poder, prestígio e remuneração são ocupados majoritariamente por homens brancos. No caso do Brasil, segundo pesquisa publicada em 2016¹³ menos de 5% dos cargos executivos e dos conselhos de administração das companhias são ocupados por pessoas negras. Nos espaços institucionais do poder, também se verifica uma sub-representação da população negra. Na Câmara dos Deputados, pessoas negras não chegam a um quarto de representação na casa legislativa¹⁴. Pesquisas de raça existentes nos bancos de dados do Poder Executivo da União

¹³ A pesquisa publicada em 2016 e intitulada "Perfil Social, Racial e de Gêneros das 500 Maiores Empresas do Brasil e suas Ações Afirmativas" foi feita pelo Instituto Ethos em parceria com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e aponta que apenas 4% dos chefes são negros nas maiores empresas do Brasil. O estudo mostra ainda que somente 0,4% dos quadros executivos são ocupados por mulheres negras. Ethos e DIB, 2016.

¹⁴ A soma de deputados eleitos que se autodeclararam pretos (4,09%) e pardos (20,27%) cresceu quase 5% na

apontam que a participação negra alcançaria apenas 30% do provimento dos cargos públicos no Poder Executivo Federal (BATISTA, 2015). Foi essa disparidade entre os percentuais da população negra no país e os percentuais de negros entre os servidores públicos federais que justificou a criação da Lei 12.990/2014. No entanto, seis anos após a sua publicação, é possível que a lei de cotas raciais para concursos públicos ainda não tenha empreendido visíveis alterações na composição dos quadros de pessoal do IFPE em termos de participação da população negra.

Foi possível inferir, a partir destes primeiros relatos que a participação dos membros nos núcleos de políticas inclusivas tem se dado a partir de convites feitos aos servidores e aceitos voluntariamente, e que os critérios para essas escolhas parecem ser baseados na formação das pessoas, no fato de pertencerem a algum grupo minoritário ou até pelo fato de o servidor ter uma disponibilidade maior de carga horária livre.

6.2 CONHECIMENTOS SOBRE POLÍTICAS INCLUSIVAS

6.2.1 O que são Políticas Inclusivas

Um ponto fundamental para o escopo desta pesquisa foi investigar quais os conhecimentos sobre políticas públicas de inclusão social possuíam as pessoas entrevistadas, e a partir dos depoimentos delas, foi possível constatar que esses conhecimentos se apresentaram de formas variadas, o que reflete, de certa forma, a diversidade de suas áreas de formação e as diferentes esferas de atuação e de interesse desses servidores. Algo que já era esperado, portanto. No entanto, na compreensão mais básica sobre o que são tais políticas, há entre os participantes, de maneira mais geral, uma percepção das políticas inclusivas como sendo ações que visam à promoção de justiça social por meio da igualdade de oportunidades para que todas as pessoas possam acessar os direitos básicos do cidadão e serem respeitadas nas suas diversidades, como é possível verificar nos seguintes trechos de alguns relatos:

[...] e no caso de ser uma instituição de ensino, a gente possa promover justiça social. Quando fala de inclusão você tem que tratar todos... Que eles tenham as mesmas condições.(GC2)

[...] mecanismos [...] pra garantir que todo mundo, todas as pessoas, independente de qualquer aspecto biológico ou cultural tenha acesso a todos os direitos. E como parte desses direitos fundamentais o direito básico de ser quem você é. Então, o direito à diversidade. (GC/NB3)

eleição de 2018 na comparação com 2014, mas negros continuam sub-representados na Câmara dos Deputados em relação ao tamanho da população. 75% da Câmara atual é de deputados brancos e uma indígena foi eleita (0,19%). Agência Câmara de Notícias, 2018.

Ações, projetos, planos para fomentar a inclusão. (EM3)

[...] um instrumento organizado [...] visando objetivos e atividades [...] tem que partir dos princípios da inclusão social. [...] Traz a possibilidade de fala de representatividade dessas pessoas que se veem excluídas dos espaços democráticos... (NB2)

São ações políticas pra inclusão dessas pessoas que ao longo da nossa história se viram excluídas, marginalizadas, não vistas, não é? Todas as pessoas fazem parte da sociedade e precisam ser vistas como membros da sociedade com todos os direitos possíveis, não é? (NG2)

[...] ações que visam à inserção de pessoas que historicamente e socialmente não tem seu lugar em determinados espaços. [...] respeito e respaldos legais pra que elas usufruam dos espaços públicos como é o direito de qualquer cidadão. Garantir que a oportunidade seja dada a essas pessoas e que elas sejam tratadas com dignidade e respeito. (NG3)

Alguns entrevistados não deixaram de atrelar seu entendimento particular sobre políticas inclusivas ao contexto institucional de política de educação voltada para garantia de acesso e permanência no sistema educacional:

[...] medidas que sejam necessárias para que você garanta a universalidade do acesso. (GC2)

São políticas voltadas pra o acesso e a permanência dos diferentes grupos, né? Dos diferentes grupos de raça, de gênero. Política de acesso e permanência. (EM2)

A instituição precisa estar o tempo todo se perguntando se ela está efetivamente incluindo e efetivamente provocando a permanência, né? Não uma política inclusiva que inclui para a entrada, para o ingresso, mas na verdade, não trabalha a permanência. (NB1)

Uma das pessoas entrevistadas, no entanto, enfatiza que a Política Inclusiva não deve ficar restrita a essa função de garantir acesso e permanência:

[...] esse acesso é fundamental pra que a instituição consiga criar novas formas de pensamento. Novas formas de produção científica. [...] Porque a gente vai voltar o nosso olhar pra outros problemas. Então, a partir do momento que há acessibilidade e permanência, por exemplo, de um público LGBT dentro da instituição, a instituição necessariamente se volta, abre um leque de problemas sociais, complexifica sua visão em relação à sociedade, sabe? Então, acho que nesse sentido é fundamental. Acho que não tem como haver instituição, no caso, IFPE sem políticas e acessibilidade e permanência, sabe? Porque é uma premissa, digamos assim, pra a existência do Instituto. [...] Mas, eu acho que o contexto da discussão de políticas inclusivas é muito amplo. [...] Então, eu acho que acaba se restringindo de certo modo a políticas de acessibilidade e de permanência. Não é o meu entendimento pessoal. Eu acho que as políticas inclusivas precisam ser mais amplas no sentido de que precisam ser políticas estruturais, de transformação mesmo da sociedade, sabe? Eu entendo a inclusão numa perspectiva de representação de todos os seres, inclusive dos seres não humanos. Então, da representação ambiental... (NG1)

Um aspecto relevante das políticas inclusivas destacado por algumas pessoas entrevistadas foi a compreensão de que são ações voltadas para o atendimento de grupos específicos, a partir do entendimento de que há uma necessidade de tratamento diferenciado para os indivíduos excluídos, ou seja, o caráter afirmativo dessas políticas:

[...] que eles tenham as mesmas condições. Não de forma igual. Porque às vezes nem sempre é o igualitário... Mas, é todas as condições para que eles tenham o mesmo percurso e solução final, vamos dizer, né? [...] Porém, nem sempre os trajetos, as trajetórias serão iguais. Aí a gente tem que promover esses ajustes de caminhos para que todos cheguem nos seus objetivos. (GC2)

[...] são esse esforço governamental, esse esforço do Estado de se adequar. De responder a essa demanda da população e tentar abranger as especificidades do público, né? Tentar contemplar a diversidade... (EM/NG/NB1)

É algo que é pensado socialmente... Previsto para determinados grupos minoritários. Pra que esses grupos minoritários sejam incluídos em determinadas demandas sociais. (EM3)

[...] visa reduzir, por exemplo, as dificuldades dos grupos chamados de minoria dentro de uma sociedade. Minorias com relação à representatividade de fala política delas, não em número de pessoas. (NB2)

Tem que olhar as especificidades dos sujeitos e trabalhar a instituição para estar preparada para os diversos sujeitos. (NB1)

[...] ações que promovem a inclusão de pessoas que não fazem parte de um padrão, assim... Imposto... (NG2)

Portanto, fica evidente que a noção geral sobre políticas inclusivas observada a partir das entrevistas está de acordo com a visão de Nunes (2014) tendo em vista que as pessoas entrevistadas enxergam essas políticas como medidas necessárias para a universalização de direitos e direcionadas para os grupos de pessoas em situação de maior vulnerabilidade social. Esse entendimento mostra-se fundamental por parte dos entrevistados, visto que todos eles devem estar comprometidos com a implementação dessas políticas na instituição. Alguns deles, entretanto, demonstraram ter um conhecimento teórico mais aprofundado sobre as temáticas inclusivas, o que em alguns casos decorre da área de formação, mas em outros, parte de um interesse pessoal em estudar inclusão social, como ficará mais evidente a partir dos relatos ao longo da nossa análise.

6.2.2 A diversidade presente no IFPE

Antes de apresentar o entendimento dos servidores participantes da pesquisa sobre as políticas de inclusão especificamente na esfera do IFPE é importante demonstrar a partir de alguns relatos que o Instituto abriga um público bastante diverso:

[...] eu acho que o IFPE é uma instituição que vai abranger diferentes faixas etárias e lidar com diferentes realidades e públicos. Pensando numa realidade de diversidade sexual, eu observo essas questões também. Numa questão de raça... A gente tá inserido numa região que as comunidades quilombolas estão imersas... Então, esses estudantes das comunidades quilombolas também estão dentro do IFPE. Estudantes da zona rural, estudantes desse meio urbano... (EM03)

[...] E hoje vejo uma diversidade maior em relação ao recorte racial. Muitos estudantes negros e negras na instituição. A gente vê uma representatividade de

gênero maior, né? Estudantes que se declaram travestis, trans... E não binário, né? [...] acredito que isso tem muito a ver com essas políticas de acesso. (EM/NG/NB1)

Os grupos do IF são bem plurais, bem diversos. Isso dá pra perceber. (NB1)
Eu percebo que existem muitos grupos diversos ali... [...] nós temos alunos trans... Eles são integrados de uma maneira mais natural possível. (NG2)

A gente aqui já teve vários casais homoafetivos que viviam e vivem aqui tranquilamente. [...] até foi matéria, a gente teve um estudante nosso que gravou “Eu sou IFPE” [vídeo de campanha institucional] e ele falou como foi acolhido aqui dentro, a aceitação e a questão até pra assumir a sua orientação sexual pra sua família que foi a partir do Instituto [...] a gente já escutou relatos de que pra muitos, às vezes, aqui é um oásis da região. Porque o município é mais conservador em termos de religiosidade, né? (GC2)

[...] Por exemplo, eu tenho uma turma de sala de aula que no primeiro período eles já falaram: “A nossa sala é a sala das bichas, professora. Aqui todo mundo é bi...” E eu falo: “Olha, que maravilha!” Eles à vontade... Eles se apresentam desse jeito [...] E muito casal... Muito casal homoafetivo dentro do campus. E gente que se assume bi e com uma liberdade muito grande... (NB2)

6.2.3 Políticas Inclusivas no IFPE

Diante da confirmação da presença de grupos diversos dentro da comunidade acadêmica, mais especificamente dentro do público atendido pela instituição, que são os estudantes, vamos agora expor o que foi possível captar nas entrevistas quanto ao conhecimento que os participantes da pesquisa demonstraram possuir acerca das políticas institucionais voltadas para o atendimento a toda essa diversidade que eles percebem existir, ou seja, como esses servidores enxergam a inclusão social no IFPE de uma maneira geral:

[...] a gente tem debatido muito políticas inclusivas nos fóruns competentes de gestão. Então, Colégio de Dirigentes do IFPE... O Conselho Superior no qual parte dos Diretores Gerais compõe como conselheiros tem muita matéria, principalmente regulamentos [...] Eu vou dizer a PROEXT, né? Porque é a pasta que cuida. A equipe da Reitoria é uma equipe muito atuante nessa parte de inclusão. É... De divulgação de ações... (GC2)

[...] pelo que eu tenho acompanhado, né? Mais de perto, a PROEXT tem feito um trabalho muito bom com relação à inclusão. [...] Muitas reuniões com todo mundo falando sobre essa questão. Inclusive da questão indígena... Tudo isso. (GC1)

Eu acho que a gente já andou um bocado mesmo em meio a essa coisa meio individualizada, né? E sem muita direção coletiva unificada... [...] Os espaços que eu tenho... Por exemplo, NEABI, né? Há dois anos atrás eu não percebia nenhuma articulação entre os NEABIs. Hoje a gente já percebe, né? Ali alguma articulação... Então, acho que cada vez mais esse senso de que a gente precisa andar de forma mais coletiva ele tá acontecendo e eu vejo isso de forma muito positiva pra que essas políticas se consolidem. (GC/NB3)

Acho que a gente com todas as dificuldades tá nessa luta. Nessa construção. Eu percebo esse perfil nos gestores e nas gestoras, percebo esse perfil nos meus colegas e nas minhas colegas de trabalho. Com todas essas contradições, com as dificuldades institucionais... Mas, eu entendo que o IF se coloca aberto pra isso. [...] eu acredito que... É... Existe compromisso da instituição de tentar responder a essas demandas

[...] Eu acho que isso é um processo muito dinâmico. E que inclusive, no âmbito institucional, acredito que varia, né? De *campus* pra *campus*. (EM/NG/NB1)

Eu observo um esforço, né? Em implementar políticas sobre diversidade [...] um esforço muito grande pra que as políticas sejam implantadas ou sejam reformuladas ou sejam criadas novas. Eu vejo um esforço acontecendo e eu vejo contínuo, esse esforço. Mas, não de forma tão eficaz, vamos dizer assim... (EM2)

Eu acho que elas [Ações de Inclusão] contribuem para esse pertencimento à instituição e ao reconhecimento de que aquele espaço é para todos. [...] Especialmente os núcleos, numa função de fortalecimento desses estudantes enquanto sujeitos políticos, sujeitos sociais que encabeçam essas lutas na nossa sociedade. [...] É um ambiente voltado à diversidade, à inclusão, ao respeito aos direitos humanos e à proposição nessa direção. Que ele está pronto, tá tudo perfeito, tudo acabado eu diria que não. Ainda temos muitas coisas a melhorar. Mas, eu não posso negar todo o esforço que tem sido feito nessa direção. (EM3)

[...] eu trabalhei em outro *campus* por quase seis anos e tou aqui há cinco anos mais ou menos... É... O ambiente escolar como um todo é um ambiente de... Parece mais tranquilo pra as questões de inclusão. Então, com relação à diversidade, por exemplo, a comunidade LGBTQ+ dentro dos espaços da escola... Eu sei que com toda a mazela, mas os meninos e as meninas ainda tem ali dentro um ambiente de acolhimento. Pelos dois ambientes escolares onde passei. [...] Tem resistência? Existe resistência. Mas, eu acho que a resistência que as minorias fazem é muito maior que a resistência de quem resiste às minorias dentro daquele ambiente. (NB2) Ele [O IFPE] está sendo empurrado para a transformação. Tá recebendo uma espécie de pequenos terremotos que vem dos movimentos sociais, dos indivíduos, das questões, digamos assim, dos grupos minoritários, das demandas sociais mesmo, sabe? Como é uma Instituição que no seu plano educativo se coloca como uma escola democrática... E isso é muito importante dizer. Porque se não fosse uma escola democrática ela não receberia essas demandas. [...] de certo modo, ela acolhe essas demandas. Então, são criados esses núcleos todos de políticas inclusivas. [...] Eu acho que o IFPE é bem preocupado com essa temática de direitos humanos de modo geral. [...] acho que ainda profere nos seus eventos oficiais, nas suas comunicações para a sociedade um discurso de direitos humanos bem universalista. Mas, profere um discurso acerca dos direitos humanos, da cidadania, de uma educação transformadora para a cidadania. Isso aí sem dúvidas. (NG1)

A minha experiência rápida no NEABI... Já me fez perceber que algumas instituições e mesmo alguns *campi* do próprio IFPE tem ritmos diferentes nessa questão da inclusão. [...] assim, já tem ganhos muito grandes. Acho que a gente tem um perfil de docente que tá melhorando e que tem mais sensibilidade para esses temas. Ainda há entraves também. Mas, acho que há uma expectativa boa. (NB1)

[...] o próprio *campus* abriga, ele abraça essas questões sociais de uma maneira muito natural. [...] Mesmo que não haja uma ação específica. [...] Fica muito claro qual é o posicionamento do *campus* em relação a essas questões de gênero e aí os alunos percebem isso e isso desenvolve um respeito maior entre eles. Eles entendem que não será tolerada nenhuma forma de discriminação. [...] Como os alunos se sentem tão bem acolhidos lá é como se o *campus* fosse também uma fuga de casa. (NG2)

[...] acredito que é um dos objetivos, né? Da atuação dos núcleos é trazer esse debate sobre os direitos humanos. Mas, que alguns colegas professores já trazem esse tipo de abordagem na sala. Mas, não é uma coisa generalizada. Mas, o debate tá aberto. Pelo menos tá encaminhado, né? [...] No *campus* a gente tem muito apoio e uma certa liberdade pra colocar em ação algumas coisas, eventos que a gente pensa e tal. Isso eu não posso negar. (NG3)

Foi possível verificar que todas as pessoas entrevistadas reconhecem os princípios

institucionais concernentes à questão da educação inclusiva e da diversidade na educação. Não há dúvidas acerca da postura do IFPE nesse sentido. Os servidores afirmam a questão da inclusão enquanto valor, enquanto paradigma dentro da instituição e percebem que diversos esforços vêm sendo empreendidos nessa perspectiva. Com base nos depoimentos apresentados, no entanto, parece ser do entendimento de muitos dos entrevistados que o processo de implementação das políticas inclusivas no IFPE encontra-se ainda em um estágio bastante imaturo e que precisaria acontecer de forma mais organizada. Fica mais fácil deduzir isso a partir das algumas limitações e críticas mais pontuais que aparecem em outros trechos dos relatos:

Percebo algumas iniciativas recentes... Mas, é... Acredito que, uma questão ainda a melhorar, ainda a se consolidar... A gente tem que avançar muito no debate de gênero e de raça ainda. (EM/NG/NB1)

[...] acho que a gente tá em processo. Não vou dizer que a gente tá... A gente conseguiu ou que a gente... Eu acho que a gente tá em processo ainda. Mas, que a gente vai conseguir. (EM2)

Mas, elas [políticas inclusivas] envolvem um percurso de luta que a gente ainda tá vivenciando. Eu me preocupo quando a gente fala numa instituição escolar de uma inclusão por inclusão. Como sendo permitir a entrada de um determinado estudante àquele espaço. Pra mim isso apenas, não seria incluir. Eu preciso dar as condições de permanência daquela pessoa naquele espaço. E nisso eu acho que a gente ainda tá engatinhando. [...] acredito que a gente ainda precisa caminhar bastante. Até em termos de formação mesmo. (EM3)

A minha crítica é de que ainda é uma perspectiva muito universalista de direitos humanos. Apesar de possuir os núcleos das diferenças... Ainda se trata de um campo de conflito muito grande dentro da instituição. [...] a instituição muitas vezes apela pra o “todos somos iguais”. “Devemos ter respeito e a participação na cidadania porque todos somos iguais”. Enquanto a gente que tá aqui discutindo diferença, tá discutindo os problemas das minorias representativas, a gente sabe que as pessoas são diferentes e que é justamente essa diferença que precisa fazer parte. [...] A gente tem alguns pontos que já estavam na sociedade, né? Fervilhando. Com muita demanda, com muita discussão e eu sinto mais como se a instituição tivesse se adequando a essas pressões, sabe? Inclusive dos próprios movimentos sociais. Não faço uma avaliação de que isso seja ruim. Eu acho que é um movimento de conflito político fundamental para a transformação. E se a Instituição tá acolhendo essa demanda, eu penso que é muito positivo. Claro, ainda de modo muito lento. Muito rudimentar, entende? [...] Mas, eu entendo que a instituição tem é... Mesmo com essa pequena legislação, mesmo com esses pequenos movimentos, sabe? É uma instituição que está ao lado da transformação, nesse momento [...] Precisa ser mais ágil. Tem muitas críticas que a gente pode fazer. Mas, eu entendo como indo num caminho mais de avanços. (NG1)

As falas apresentadas transmitem a ideia da existência de um processo inclusivo em construção e que se percebe um esforço institucional para desenvolver ações e promover as pautas inclusivas. E também que o IFPE se mostra como um ambiente que está sempre tentando reconhecer e apoiar a diversidade e combater as formas de discriminação. Todas as pessoas entrevistadas demonstraram perceber que esse é um compromisso institucional e que

já se delineia um movimento no sentido de atender a este compromisso. E apesar deste movimento se mostrar muito heterogêneo, devido às particularidades de cada *campus*, todos parecem enxergar o IFPE como uma instituição que já consegue amparar a diversidade e que consegue transmitir isso para a comunidade, fazendo com que essa diversidade se sinta bem acolhida dentro dos espaços institucionais.

Porém, os entrevistados indicam a existência de dificuldades, tensões e contradições a serem superadas. Que há necessidade de avançar e intensificar os debates acerca das questões de inclusão da diversidade e que alguns temas ainda parecem ser negligenciados. Questiona-se ainda o fato de que essa perceptível preocupação com a causa inclusiva possa ser reflexo de uma pressão da sociedade, na medida em que o Instituto busca atender as demandas que chegam a partir dos movimentos sociais e que a instituição propaga um discurso de inclusão ainda a partir de uma perspectiva universalista de direitos. Reconhece-se, no entanto, que o IFPE consegue se posicionar de forma favorável à promoção dos direitos humanos e da transformação da sociedade, mostrando-se aberto para a construção de uma cultura Inclusiva.

6.2.4 Documentos Norteadores

No momento em que se buscou investigar os entendimentos e as visões dos servidores acerca dos documentos que orientam as ações de inclusão social no âmbito do IFPE ficou claro que os entrevistados conhecem em linhas gerais as diretrizes da instituição concernentes a uma formação voltada para cidadania que se encontram assinaladas na missão institucional e presentes em documentos norteadores como o PDI e o PPPI. Porém, no que tange ao conhecimento que detêm sobre documentos mais precisamente voltados para as questões étnico-raciais e relações de gênero e sexualidade verificou-se que a maioria dos servidores só conseguiu citar, na hora da entrevista, poucos ou nenhum documento específico que trate destas questões. Foram citadas políticas mais genéricas e de âmbito nacional. Não se demonstrou conhecimento aprofundado sobre legislação, mas afirmou-se que existem alguns dispositivos legais para nortear as práticas institucionais como um todo e que a legislação é consultada.

Alguns dos entrevistados citaram o regulamento do NEABI, outros relataram apenas saber da existência de alguma regulamentação dos NPIs, mas que não conheciam os documentos e outros ainda afirmaram acreditar na provável existência de documentos nesse sentido. Uma das entrevistadas deixou claro que alguns pontos desses regulamentos são confusos e que não conseguia lembrar-se de algum documento que tivesse efetivamente lido.

oferecido algum tipo de subsídio para o desenvolvimento de ações inclusivas. Outra pessoa revelou conhecer pouquíssimos documentos e que o IFPE precisa evoluir nesse sentido, na elaboração de documentos melhores, mais claros e mais apropriados para a aplicação real. Alguns entrevistados também fizeram menção à Resolução nº 39/2015 que regulamenta a política de utilização do nome social para pessoas trans e uma das entrevistadas destacou que o documento é claro, mas pouco conhecido pela comunidade acadêmica. Já outra entrevistada, também sobre essa mesma Resolução nº 39, declara que o documento é insuficiente e que no dia a dia é preciso recorrer à legislação nacional que trata das questões de gênero e da diversidade para atuar no NEGED.

Posso citar o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o Estatuto da Pessoa Idosa, as diretrizes educacionais para estudos afro-indígenas, que deve percorrer os currículos acadêmicos de forma transversal... Então, existe um arcabouço normativo enorme. Eu não consigo citar todos [...] E aí você desenha o currículo também baseado no Projeto Político Pedagógico Institucional, que seria, digamos, o documento maior, sob o ponto de vista do que a instituição pensa de educação [...] também associado ao Plano de Desenvolvimento Institucional, que garante a missão, a visão, a função social [...] eu posso citar os três documentos que norteiam os núcleos o NEABI, O NEGED e o NAPNE. (GC2)

Nosso PDI já contempla isso... Dentro do nosso espaço, digamos assim, o objetivo do IFPE, a missão do IFPE é a questão do cidadão. De respeito à cidadania [...] O PDI, inclusive, está agora sendo revisitado, né? Porque são demandas que a cada momento, surgem novas denominações, novos grupos, novas inserções e ele precisa tá sendo revisitado. [...] a política de denominação de nomenclatura de nome das pessoas. De quem quer ser chamado de fulano e não de sicrano. Então, isso tudo tá dentro das políticas inclusivas. (GC1)

Eu não consigo não. Assim... Lembrar de documentos norteadores que tenham me dado subsídio pra essas atividades não. O máximo que eu consigo lembrar é aquela história das resoluções de cada núcleo. Que tem lá a resolução do NAPNE, do NEABI... Mas, que, na minha opinião, tem ainda em alguns pontos contraditórios. Em outros confunde um pouco a função desses membros desses núcleos, né? (GC/NB3)

[...] a gente tem uma Resolução. Se não me engano nº 39 de 2015 que fala sobre a questão do direito ao uso do nome social e o direito a questão do uso do banheiro de acordo com sua identidade de gênero. [...] Ela versa sobre esses direitos das pessoas trans. Acho que ela é até clara no texto, mas acho que falta ampla divulgação, né? [...] pegando a questão racial, a política de cotas... Mas, assim... De conhecimento agora... Assim minha memória agora me pegou... Que eu tenha conhecimento da de gênero é essa Resolução do uso do nome social... Agora em relação à questão de raça, além da de cotas eu não consigo... (EM/NG/NB1)

Olhe, eu conheço poucos documentos. Pouquíssimos documentos. E acho que ainda falta caminhar nesse sentido também. Ter mais... De ser uma coisa mais clara. Algo mais metódico mesmo de ser aplicado. (EM2)

Em todos os documentos da instituição tá garantido uma questão constitucional de respeito à diversidade. [...] E tá citado nos documentos gerais. [...] E especificamente, a gente tem uma resolução importante que é de 2015. Depois ela sofre algumas modificações, que é a Resolução 39, e aí o ponto mais avançado, vamos dizer assim, dessa resolução é a questão do direito ao uso do nome social. E do uso também dos banheiros conforme a sua identidade, expressão de gênero. Mas,

é muito insuficiente ainda. (NG1)

Não. Na questão de gênero e raça eu não conheço documentos do IFPE a respeito. Eu sei da construção dos núcleos de gênero e diversidade e do NEABI, né? Conheço apenas a partir de que existem os núcleos. Mas, eu não conheço os documentos da instituição a respeito. (EM 3)

Quais são os documentos institucionais? Não sei te responder isso. Tem documento! O NEABI tem um documento... (NB2)

Internamente, eu confesso que eu não sei os documentos que realmente puxam pra isso, sabe? Os documentos que indicam. Eu tenho conhecimento do estatuto do NEABI... (NB1)

Acredito que sim. Acredito que haja. [...] com certeza deve ter algumas informações relacionadas a isso sim. Deve ter alguma documentação. (NG2)

Olhe, com relação ao NEGED, eu não sei. Porque a gente não teve ainda um caso que precisou de intervenção e tal. (NG3)

Duas dessas entrevistadas revelaram algumas dificuldades maiores quanto à disponibilidade de legislação de apoio para atuar à frente das políticas inclusivas:

E agora vou fazer uma crítica. Acho que a nossa instituição não lê nem a LDB. Porque a nossa instituição com relação à legislação... Tem uma dedicação muito maior em nível, por exemplo, de quem trabalha com gestão de pessoas. Então, quem trabalha com gestão de pessoas tem essa preocupação de tá atenta à legislação. Tem capacitação contínua com legislação. Então, por exemplo, muda uma regra, muda uma lei, vem logo a Reitoria, chama todo mundo da Gestão de Pessoas e traz eles pra poder falar sobre aquele documento novo que foi criado. Vai elaborar um documento? Elabora, manda pra a PJUR [Procuradoria Jurídica]... Pra a PJUR dizer se tá infringindo ou não alguma lei. Mas, a gente se debruçar sobre leis, dispositivos legais... Não faz não. A não ser que um ou outro de forma isolada... Um ou outro levante e fale: “Mas, tem aquela regra... Tem essa... Tem essa normativa.” (NB2)

Mais detidamente em relação às discussões de gênero e diversidade, digamos, a minha área de atuação, né? A legislação... Assim, os documentos da instituição são muito poucos, né? Ainda... Na verdade, a gente não tem uma documentação suficiente [...] Sinto que existem sim, forças conservadoras, que conservam a instituição num momento anterior, vamos dizer assim, e aí isso se reflete na falta de agilidade na produção desses documentos. Por exemplo, o NEABI possui já um regulamento, o NEGED não possui. Isso tá em debate na Instituição desde 2016... (NG1)

Os relatos acima evidenciam, por parte das entrevistadas, um sentimento de que certas questões dentro da instituição são priorizadas em detrimento de outras, no que se refere à preocupação quanto à formulação, divulgação e aplicação de dispositivos normativos. Os discursos revelam que as discussões e os esforços institucionais para a regulamentação das políticas inclusivas, principalmente as voltadas para questões de gênero e sexualidade, não são realizados com a mesma agilidade que é empreendida quando se tratam de outros temas. E um exemplo disso, seria o fato de o regulamento do NEGED nunca ter sido aprovado, apesar de já estar sendo debatido institucionalmente há alguns anos.

6.2.5 Capacidades para a Implementação das Políticas Inclusivas

Quando perguntado às pessoas entrevistadas sobre terem recebido treinamentos e capacitações para implementar as políticas inclusivas, as respostas revelam, de maneira geral, que a instituição não tem garantido uma formação de forma regular para os servidores que assumem diferentes responsabilidades nesse processo de implementação:

O que a gente recebe... [De formação] Por exemplo, nesse momento de pandemia teve umas mesas e umas palestras *on line* sobre. [temáticas de Inclusão] Mas, tirando isso... (EM2)

[...] eu acho assim... Que as coisas que eu fiz, eu fui atrás. Não chegou... “Olha tem uma formação disso e tal”. [...] agora nos últimos dois anos talvez tenha rolado algumas coisas assim... Tipo... Uma formação pra NEABIs, Pra NEGEDs e tal. Mas, sempre aquela coisa muito genérica... Não se aprofunda muito as temáticas... Eu acho insuficiente. As coisas que eu fiz eu acho que foi muito mais um movimento meu de buscar do que esse movimento da instituição ofertar, sabe? (GC/NB3)

[...] o que chega de oferta de cursos... Permanente eu nunca vi não. Permanente! Às vezes tem. Então, isso chega como comunicação, a gente divulga pra todo o *campus*, pra o pessoal participar. Porém, assim, como um processo formativo, formalmente constituído, eu desconheço. Não me recordo de chegar nenhum documento falando dessa formação continuada. Eu sei de ações pontuais quando chegam datas relevantes. Dia do orgulho LGBTQI... QI+ [...] Seja de pessoas com deficiência, pessoa idosa, dia da consciência negra, dia do autismo, né? Então, nessas datas, geralmente a instituição promove algumas ações pontuais. [...] já houve palestras nesse sentido. Mas, assim, eles formarem, fazerem um curso de formação, não foi feito ainda não. (GC2)

[...] A instituição faz convites pra participação nos eventos... Então, são convites. Eu não tenho uma formação específica. Digamos... Que a gente tenha recebido numa proposta de curso... Algo do gênero. Eu não vislumbro isso. E na questão de convite, a gente imerso nas diversas demandas... [...] Mas, eu tou dentro daquele grupo... Eu diria hoje, que não se envolve diretamente ou que não vai atrás da informação e eu compreendo justificativas. (EM3)

Nunca. Nunca. Não. Como capacitação obrigatória da instituição não. De vez em quando chega... Por exemplo, nesse momento agora de pandemia... “Ah... Vai ter uma *live* com fulano que vai falar...” Mas, sempre aquela coisa que uma pessoa fala e você fica ouvindo de forma passiva. Não é uma formação. Não é uma coisa de estudar. Não é. Não tem. Não tem. (NB2)

Segundo as pessoas entrevistadas, o que a instituição oferece no plano formativo acerca das políticas de inclusão não seria suficiente. Os servidores relataram que não costumam ser ofertados cursos e que eventualmente acontece algum tipo de formação, mas aparentemente sem aprofundamento nas questões. Confirmaram nunca terem participado e demonstraram desconhecer qualquer processo de capacitação institucional com formação inicial e continuada voltado para a implementação de políticas inclusivas. E vários dos entrevistados admitiram que muitas vezes recorrem a uma formação fora da instituição, buscando o conhecimento por conta própria. Normalmente são feitos convites aos servidores

para participação em eventos pontuais e em datas mais representativas para os movimentos dos grupos sociais minoritários. E como são convites e não convocações, os servidores, imersos em diversas outras atividades, tendem a não priorizar essa participação, que ainda assim, parece que não atenderia às necessidades formativas da maioria dos entrevistados.

Para os servidores que compõem os NPIs essa falta de formação parece ser ainda mais comprometedor. Aparentemente não há uma formação nem inicial, no momento em que essas pessoas são convidadas a compor os núcleos, tampouco de caráter permanente para que possam ter condições de implementar ações e efetivar essas políticas. Naturalmente que essa situação tende a ser mais desfavorável para alguns dos membros do que para outros, pois como já foi evidenciado, a escolha desses servidores para integrar os núcleos passa por critérios diversos e nem todos possuem uma formação prévia voltada para a inclusão social ou direitos humanos. Isso fica claro no discurso de uma servidora que confessa frequentemente sentir-se perdida, desamparada e sem orientações de como atuar:

[...] acabou que eu fui pro NEGED e assim... A coisa ainda não... A gente não teve uma orientação muito específica sobre isso, né? A gente ficou um tanto perdido. Porque não houve algo assim do tipo “Olhe, vocês são isso... Vocês vão fazer isso...” [...] A gente que não tem uma formação na área. São muitas questões ainda que a gente precisa investigar e estudar muito. É muito complexo [...] Eu senti e sinto muito falta disso. De uma formação direcionada pra qual é a atuação do NEGED. O que é que eu posso fazer ali enquanto NEGED? [...] E olhe que eu sou uma pessoa que... O que tiver de participar eu participo. Tem palestra não sei onde, eu vou. E eu tou de olho. Mas, são muitos detalhes... É uma questão muito delicada [...] A gente até fez um minicurso com a coordenadora do NEGED de outro *campus* justamente pra tentar... Porque é uma coisa complexa. Por exemplo, aquela primeira pergunta que você me fez... Eu fiquei meio perdida... Sexo biológico? Meu deus! [...] esse curso era mais para discutir essas questões de gênero e sexualidade e tal... É... Foi uma solicitação nossa. A gente pediu. A gente precisa. E foi um curso que ela teve que resumir ao máximo. Foi um curso bem curto. Mas, são informações muito complexas. Que a gente precisa de tempo pra debater. E mais leituras também pra entender o processo. [...] Institucionalmente... Eu fico sabendo das coisas quando chega esporadicamente... Vai ter palestra tal, formação tal... Vai ter isso, vai ter aquilo [...] A gente tem que correr atrás dessas informações por fora. (NG3)

Outra servidora já vivencia um contexto bastante diferente, pois a natureza de sua formação acadêmica se relaciona com as discussões acerca de políticas sociais de inclusão. E como seu interesse científico e áreas de atuação dentro da instituição estão voltados para os estudos de gênero e sexualidade, isso a possibilita até mesmo, ministrar cursos para outros servidores sobre essas temáticas. Então, nesse caso, apesar de ela relatar que também não recebeu formação institucional para coordenar o NEGED, isso parece não ser um problema, considerando que ela conhece os caminhos para se capacitar e tem mais facilidade para se desenvolver de forma autônoma nesse aspecto:

Não. Não recebi formação institucional [...] por outro lado, se a gente pensar formação em sentido mais amplo, né? Eu tenho me formado junto com a instituição. O meu desenvolvimento acadêmico no campo dos estudos de gênero ele tem sido construído lado a lado, digamos assim, paralelamente ao avanço aí da instituição nessa política, sabe? De inclusão. Então, com certeza o NEGED me propiciou espaços de estudo. Então, no sentido formal... “Olha a instituição te mandou pra um curso fora sobre a perspectiva de gênero e diversidade ou sobre as perspectivas de sexualidade pra você retornar e ser coordenadora do núcleo”. Não. Mas, no cotidiano do núcleo, nós temos grupos de estudo semanais. Então, a formação é cotidiana. [...] E eu tomo muito iniciativa por fora, por exemplo, agora na pandemia, eu já fiz dois cursos de modo remoto sobre as temáticas, né? Fiz um curso sobre a história do movimento LGBT e vou iniciar outro agora sobre o corpo político [...] A iniciativa de discutir muito por fora, né? Na universidade Federal, por exemplo, outras universidades, outros fóruns de discussão fora da instituição. [...] já ministrei várias formações pra outros colegas, pra servidores dentro da instituição. (NG1)

Todos os depoimentos coletados nos fornecem elementos para admitir que não existam mesmo programas institucionais de capacitação em políticas inclusivas que possam garantir a habilitação dos agentes implementadores para o desempenho efetivo de suas ações e práticas no âmbito dessas políticas. Como visto, essa ausência de capacitação parece atingir e se refletir de formas diferenciadas entre os entrevistados e em suas capacidades de atuação. Contudo, essas diferenças ficam ainda mais notórias quando os entrevistados são questionados especificamente sobre o quanto se sentem qualificados e seguros para atuar à frente dessas políticas e para empreender ações nesse sentido em seus *campi*:

[...] Não me sinto qualificada [...] Quando acontece algo nesse âmbito, eu vou muito pela ética, né? Mas, dizer pra você que... Por exemplo, nomenclaturas... Eu não tenho apropriação... Às vezes eu não sei nem... Às vezes eu tenho medo até assim... De falar, né? Porque a gente tem alunos lá que não é hétero, nem é homo e nem é bi... Aí eu fico perdida sem saber como falar, entendeu? Não me sinto não qualificada não. (EM2)

[...] quando eu paro pra pensar na minha formação em psicologia... O que foi que eu vi a respeito do tema? E eu diria que eu não vi, sabe? Eu não sei nas condições de hoje como é que tá esse debate... [...] e não são temáticas com as quais eu venho estudando, ou lendo, trabalhando e que eu me sinta confortável de estar à frente. [...] propor ou efetivar determinada ação eu diria que não. [...] Eu me sinto qualificado para acolher e tentar mediar. [...] tentar intervir e compreender o que é que tem ali incluído. Aí eu acredito que sim. [...] Me falta conhecimento de bastante coisa, mas eu não deixo de acolher, sabe? [...] E aí eu acho que enquanto a gente tá respeitando, tá cuidando, ainda tá se fazendo algo. (EM3)

[...] apesar de fazer parte do NEGED, eu ainda não estou tão por dentro de todas as políticas [...] o conhecimento que eu tenho assim... Que eu confesso que não é tão aprofundado em relação a essas políticas assim de inclusão... [...] A minha postura é sempre a do bom senso. Sempre tento trazer as pessoas pro bom senso e tentar enxergar que todo mundo é igual e que a gente tem que entender que todo mundo tem direitos. [...] Não. Eu não recebi formação. [...] Apesar de me identificar com e de compreender e achar que é extremamente necessário, eu não tenho o conhecimento pra poder falar sobre direitos, falar sobre deveres, sobre políticas, sobre o que se diz na Constituição sobre isso, entendeu? Então, eu não sou a melhor pessoa pra falar sobre isso. Ok! Talvez eu precisasse sim de uma formação pra me sentir capaz de poder discutir e poder falar aquilo que vai além do óbvio... (NG2)

[...] É muito difícil [...] O movimento negro, por exemplo, existem muitos subgrupos e inclusive dentro deles tem uma disputa muito grande de narrativa. E dentro do movimento LGBT existem muitos subgrupos [...] Eu tenho dificuldade pra lidar com os temas. Eu só consigo respeitar. Respeitar toda divergência que existe e conseguir entender essa pluralidade de ideias muito grande dentro desses movimentos. Então, eu me sinto capaz? Não. Primeiro pela ignorância que eu assumo e segundo pela dificuldade de lidar com temas com tanta divergência interna. [...] Mas, em momento algum e até hoje, desde o momento em que foi feito o convite, eu me sinto capaz de conduzir o NEABI da forma com que eu imagino que ele deve ser conduzido. (NB2)

Fica claro que muitos dos servidores entrevistados não se sentem devidamente preparados para assumirem os papéis de implementadores das políticas de inclusão voltadas para as questões étnico-raciais e relações de gênero e sexualidade. Alguns deixam evidente que possuem muito pouco contato com essas discussões e em vários trechos dos depoimentos expressam que consideram os temas bastante complexos e delicados e que possuem dificuldades e inseguranças para abordá-los por se reconhecerem com pouco conhecimento diante de questões que exigem muita formação e tempo de estudo. Como consequência disso, esses servidores não demonstram possuir posturas propositivas quanto à questão inclusiva. Parecem desempenhar um papel mais passivo nesse sentido. Então, eles recebem demandas do dia a dia, intervêm em conflitos que eventualmente surjam e agem conduzidos pelo bom senso e por princípios éticos. Apesar disso, de acordo com os relatos, esses servidores se reconhecem como pessoas que possuem capacidade de acolhimento e sensibilização para as causas das minorias e se veem capazes de respeitar a diversidade. E mesmo aqueles que admitem não estar buscando esse conhecimento específico de forma voluntária, demonstram estar dispostos a aprender mais acerca das temáticas.

Há também, entre os entrevistados, aqueles que possuem um pouco mais de conhecimento e assumem estar sempre tentando estudar mais os assuntos, mas mesmo assim, confessam não se sentir seguros o bastante para atuar sem o apoio de especialistas nas temáticas inclusivas relacionadas aos núcleos. Revelam que se sentem mais à vontade para agir no sentido de buscar essas pessoas, que detêm um conhecimento mais aprofundado acerca das temáticas, quando necessário, para atuar em colaboração com elas:

[...] obviamente que eu também estudo. [...] me associei a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros porque ela tem revistas, tem artigos importantes. Ali de alguma maneira me ajuda a aprender mais sobre a temática e estar mais antenado com as pautas. [...] É uma associação de pesquisadores negros, mas tem pessoas brancas também [...] Mas, eu não diria que sou um especialista. É... Eu acho sim que eu deveria ter parcerias. Se fosse pra eu ministrar, não! Eu teria que compor uma equipe, um grupo pra poder trabalhar isso. [...] No meio acadêmico tem especialistas nas políticas públicas e gente que muitas vezes é da área da educação. Então, dá pra trazer essas pessoas. [...] A sensibilização educacional sim, eu tenho. Nesse sentido pedagógico sim. Essa sensibilização pro chão... Porque quando a gente tá em sala de

aula a nossa relação não é só com o conhecimento, é com pessoas. No sentido dos saberes da temática e de um conhecimento mais intenso da cultura afro-brasileira aí eu preferia chamar parceiros com certeza. (NB1)

[...] não me sinto capacitada de forma alguma. O que eu acho que eu consigo fazer, de certa forma, é articular eventos que tragam... Porque aí é mais tranquilo porque a gente faz um tipo de curadoria, né? Mas, eu conversar sobre determinados tópicos, eu não me sinto preparada. E eu acho que isso seria a colocação de muitos dos nossos colegas. A gente não tem um preparo técnico nisso. Mas, a gente consegue articular pra que pessoas que tem esse conhecimento possam contribuir para determinada ação que a gente queira implementar [...] O fato de eu ter uma afinidade com o tema não me faz preparada pra atuar ali. Eu, muitas vezes, me vejo na função de espectadora. Alguém que tá ali pra aprender também. (NG3)

Não obstante haja aqueles que não expressam qualquer insegurança ao se assumirem como atores responsáveis pela implementação dessas políticas na instituição. E mais uma vez, a história de vida, as experiências subjetivas e uma formação prévia mais especificamente voltada para as questões sociais de inclusão parecem contribuir para que algumas das pessoas entrevistadas estejam mais intimamente ligadas às temáticas da diversidade e se sintam mais habilitadas e estimuladas a atuar na implementação de políticas nesse âmbito:

[...] e minha formação, como também é no campo da sociologia e eu sempre fui um pouco estudiosa da área e o próprio movimento LGBT também tem uma coisa de formação de militância... [...] E pessoalmente eu poderia te dizer que eu já tenho uma certa experiência com essas tensões porque eu passo por essas tensões pelo menos desde os cinco anos de idade. Então, assim eu já tenho mais do que doutorado nisso, sabe? A experiência ela tá... Na verdade, eu uso muito da minha experiência de vida ao meu favor, nesse sentido, né? (NG1)

Em Roraima dei aula pra os Indígenas Yanomamis. Povo Yanomami. [...] E aí abriu uma especialização lá na Federal em psicossociologia das relações afro-brasileiras e quando eu fiz essa especialização, comecei a pesquisar realmente essa área. Paralelo a isso, eu passei no concurso da FUNAI. Então, meio que eu fiquei com essas duas necessidades ali de estudo, né? Da população indígena e da população negra [...] Então, aqui no *campus* a pauta da Extensão é sempre muito voltada para a inclusão. Mas, eu acho que isso também acontece porque tem uma pessoa à frente que tem uma inclinação pessoal e profissional para a temática... (GC/NB3)

[...] tá dentro das nossas competências, né? Não só do Serviço Social como da Psicologia, da Pedagogia, né? Acho que somos os atores mesmo que facilitam esses momentos, que promovem essas discussões, né? Alguns docentes também que tem essa proposta, essa formação mais progressista e envolvida, né? Na militância. São as pessoas que sacodem mesmo o *campus* nesse sentido, de promover. Eu acho que esse movimento tem acontecido assim da parte da equipe [Equipe Multiprofissional]. Acho que a Instituição não precisa chamar. A gente entende que a gente precisa ocupar esses espaços. Isso eu acho muito positivo e sinto por parte de membros, né? Eu não tenho contato com todo mundo, né? Todos os profissionais que compõem a EM. Contato direto. Mas, eu percebo das pessoas que são mais atuantes hoje... Eu percebo esse mesmo entendimento. De... Tipo assim... A gente tem que ocupar, né? E se não for chamado, a gente tem que ir lá e falar: “Olha! Vou participar. Quero participar e vamos promover, vamos chamar os estudantes”. (EM/NG/NB1)

O relato dessa última entrevistada traz um ponto de vista muito particular. Ela,

enquanto membro da EM no seu *campus*, demonstra não sentir a necessidade de que a instituição ofereça formação específica sobre inclusão social para que ela se sinta motivada a atuar como agente implementadora de políticas com esse viés inclusivo. Conforme a inerente atribuição de acolher que cabe aos profissionais da EM, a servidora considera que essa função de promover inclusão é essencialmente de sua competência e, assim, busca estar preparada para lidar com essas questões de forma adequada e provocar os necessários debates dentro do seu ambiente de trabalho, ainda que a instituição não lhe convoque diretamente a isso. A entrevistada afirma perceber essa mesma postura por parte de outros servidores, mas admite que seu contato mais direto é apenas com uma parte dos profissionais, que são justamente as pessoas mais envolvidas e sensíveis a estas questões. E certamente sua formação em Serviço Social, Especialização em Educação em Direitos Humanos e Mestrado em Políticas Públicas contribuem para que ela se sinta naturalmente mais envolvida e apta para atuar diretamente na implementação das políticas inclusivas.

Contudo, mesmo que para alguns servidores a falta de uma formação ofertada pelo IFPE, de caráter mais estruturado e permanente, não seja algo tão decisivo e não se configure como um fator que imponha dificuldades ao processo de implementação das políticas inclusivas por parte deles, essa parece ser a realidade de um parcela muito pequena de servidores que já possuem aptidão para atuar à frente destas políticas e para buscar o autoaprimoramento. Devido a esta realidade, muitos dos entrevistados apontaram a relevância da necessidade de implantação de programas de preparação para o desenvolvimento das ações de inclusão:

Eu sei que existem núcleos com pessoas que tem formação nas áreas, que tem conhecimento sólido, mas não é o caso de todos. [...] Se a gente for pensar... Se eu quero um núcleo de inclusão que seja extremamente técnico, no sentido de ter pessoas *experts* naqueles temas que são abordados por aquele núcleo... Das duas, uma: ou eu abro concurso pra pessoas com essa formação, que se prepararam para atuar naquela área, ou eu vou preparar quem tá ali. [...] Eu acho que isso é muito importante, sabe? [...] essa questão da formação permanente, né? [...] Então, é uma coisa que não pode ser esporádica. É uma coisa que tem que estar em constante construção. (NG3)

[...] Mas, só trabalha os temas importantes numa data específica oficial. Não! A gente tem que ter um processo formativo permanente. (NB1)

[...] É importante esses ciclos formativos continuados sabe? Você desenvolver temáticas e essas temáticas serem... É... Estudadas e discutidas cotidianamente... Pra que aí você promova ações a partir dos grupos de estudo e não simplesmente atender datas pontuais ou simplesmente só atuar quando for demandado. Acho que tem que ter aquele ciclo vivo. (GC2)

[...] especialmente quando a gente tem palestras ou alguma ação desse tipo, que são ações pontuais... Que eu acho que elas devem acontecer. Mas, deveriam ser sistemáticas. No sentido de não serem pontuais e a gente participar de um momento e não ter mais. E aí termina que não se torna um espaço convidativo pra quem não está envolvido com aquela demanda, de interesse na temática ou não está com

alguma questão realmente de trabalho urgente naquela direção. E aí eu visualizo que a gente tem espaços esvaziados. [...] A gente precisa avançar, no sentido, de como ofertar ao grupo de servidores condições de poder se desenvolver e aprender. (EM3)

Fica explícito que para vários dos servidores entrevistados a falta de formação tem sido um fator bastante complicador para que se sintam preparados e confiantes para atuar na condução das políticas inclusivas. E algo que é reiteradamente destacado nos relatos é a necessidade de que se ofereça uma formação a partir de um processo permanente. A necessidade de uma formação bem concebida, sistematizada e contínua se mostra um consenso entre as pessoas entrevistadas.

A partir das análises dos trechos dos depoimentos que foram apresentados até aqui já é possível verificar que diversos elementos podem influenciar na maneira como as políticas de inclusão são vistas e implementadas pelos diferentes atores institucionais que, de diferentes formas, se relacionam com elas. As múltiplas áreas de formação, os variados cargos que exercem, os campos preferenciais de atuação direta, os distintos campos de estudos a que se dedicam; bem como as diferenças pessoais, as diferentes cosmovisões e motivações, as vivências particulares, os valores e crenças individuais destes atores resultarão naturalmente em variadas formas de interpretação e de atuação diante das mesmas demandas e necessidades.

Portanto, será determinante para a implementação da política o tipo de reação que resultará a partir da interação entre essas características individuais do implementador e as condições de execução oferecidas pela instituição.

Essa constatação confirma o argumento de Lipsky (1980; 2010) de que as decisões dos atores estatais são permeadas de valores individuais, de seus pares, de suas agências e de suas profissões. Segundo o autor, esses valores e preferências são conformados por diversos tipos de influências, tais como os treinamentos profissionais, as relações que estabelecem com seus clientes e pelas próprias instituições onde eles estão inseridos. Portanto, de acordo com ele, a ação individual dos implementadores acaba por tornar-se a própria referência de comportamento pela qual respondem e representam. Seria o resultado dos fatores institucionais e relacionais destacados por Lotta (2014) que interferem na implementação das políticas públicas. A autora também afirma que esse processo está sujeito aos valores e referências de seus atores, assim como de suas estratégias, elaboradas para lidar com as incertezas e pressões do trabalho. Lotta (2014) ainda pontua que o processo de implementação sofre a interferência das concepções pessoais construídas ao longo das vidas pessoais e profissionais dos agentes implementadores, como parece ficar perfeitamente exemplificado,

conforme relatos dos servidores entrevistados em nossa pesquisa.

Assim, ao fim deste segundo eixo de análise, que buscou apresentar os conhecimentos que os servidores entrevistados possuem acerca das políticas inclusivas e de alguns processos e dinâmicas que vem se estabelecendo institucionalmente no IFPE em torno delas, já se torna possível vislumbrar que os entrevistados compreendem a importância da implementação dessas políticas para que o IFPE possa cumprir os seus compromissos com a justiça social e com uma educação cidadã e inclusiva previstos na visão e na missão institucional. Os discursos revelam que esforços vêm sendo empreendidos para alcançar esses objetivos, mas que ainda são insuficientes. Um exemplo disso seria que há poucos documentos regulamentadores, os que existem parecem frágeis e incompletos e mesmo assim, parte dos servidores não os conhece. E esse último ponto ainda evidencia outra questão que parece ser ainda bastante falha, apontada nos depoimentos, que é justamente a ausência de processos formativos organizados e regulares para capacitar os implementadores das políticas de inclusão. Diversas vezes, conforme aponta Lipsky (1980; 2010), as políticas públicas são permeadas por decisões vagas e conflitantes, com falta de diretrizes e guias práticos, o que naturalmente dificulta a execução dessas políticas. Hill (2003) destaca a importância de se promover conhecimento para os agentes burocráticos responsáveis pela implementação das políticas, pois sem entender os objetivos do programa, ou as razões para realizá-las, dificilmente haverá uma boa execução. Este autor aponta que, fornecer aos implementadores mais recursos intelectuais na forma de conhecimento, habilidades e razões para fazer política, pode melhorar os resultados finais. Por isso, ele defende a necessidade de treinamentos bem organizados e efetivos, a fim de conscientizar os agentes implementadores sobre os objetivos das políticas, buscando assim, alinhar conhecimentos e minimizar a diversidade de interpretações e atuações, principalmente quando há processos de comunicação deficitários ou contraditórios entre os diferentes níveis de implementação. (HILL, 2003).

Por fim, é possível confirmar a partir das falas que, apesar das dificuldades e desafios que se apresentam, o debate sobre políticas inclusivas na instituição tem acontecido. Todavia, se mostra necessário garantir maior agilidade ao processo de implementação delas a partir da correção das falhas observadas, que serão mais profundamente discutidas à frente.

6.3 A IMPLEMENTAÇÃO NA PRÁTICA

Um dos objetivos específicos que esta pesquisa buscou foi realizar um levantamento das ações de inclusão a partir do recorte étnico-racial e de gênero e sexualidade que já estão

sendo desenvolvidas nos *campi* que fizeram parte do estudo. Porém, antes de discorrer sobre os relatos que nos apresentam estas ações, faremos uma exposição de como os entrevistados enxergam que estão se estruturando em seus respectivos *campi* os setores e os NPIs para permitir o processo de execução de tais ações.

6.3.1 Funcionamento dos Setores/Núcleos de Políticas Inclusivas

Alguns dos entrevistados que respondem enquanto gestores (Grupo 1), falaram um pouco mais acerca do processo de escolha dos servidores para composição dos NPIs, confirmando que são feitos convites a pessoas que naturalmente demonstram interesse, possuem identificação e engajamento com as temáticas correlatas; que fazem parte dos grupos identitários representados por esses núcleos ou ainda que desenvolvem estudos relacionados diretamente a estes assuntos e, portanto, possuiriam propriedade para tratar destas questões. É importante destacar que a adesão aos núcleos é voluntária e essas características dos membros não são critérios obrigatórios e sim preferenciais. Um dos gestores, inclusive, declara ter tido dificuldade para encontrar pessoas que se enquadrassem nesses perfis e que somente quando “surgiu um grupo” de servidores interessados é que os núcleos de políticas inclusivas do *campus* passaram a atuar na execução destas políticas. Confirmou-se também que costumam ser convidadas ainda pessoas que fazem parte das EMs pela natureza dos seus cargos. E também é citada a atuação da Gestão da Assistência Estudantil por ser uma esfera de apoio geral aos estudantes:

[...] A gente sempre discutiu essas temáticas, mas veio que estruturar de uma forma mais robusta, vamos assim dizer, nos últimos dois anos. Ano passado [2019] ganhou uma força maior e esse ano [2020] conseguiu dar uma engrenada em algumas áreas, né? Então, assim... Hoje eu tenho um professor que coordena o NEGED e tem relação direta, inclusive pela sua própria orientação [sexual]. Então, é uma pessoa que entende da temática e coordena. Junto a ele existem outros professores, existem estudantes e existe a Equipe Multiprofissional, né? Então, Pedagoga, Assistente Social, Psicólogo. E na parte de estudos afro-indígenas brasileiros nós temos uma professora, né? [...] que lida com a parte de relação sociedade-natureza... [...] que gosta da temática também. Conta também com a Equipe Multiprofissional e com estudantes. Então, é um grupo não muito grande a priori, né? Tem esse grupo que fomenta e convida os outros pra fazerem ações. [...] Obviamente com 2020, a pandemia, ela afetou um pouco a dinâmica do processo de planejamento das ações que estavam previstas. Mas, a gente tem fomentado algumas discussões nesse sentido. [...] a gente trabalha muito com quem se interessa com a temática, né? Então, quando a gente foi constituir o núcleo, a gente perguntou professores que tinham interesse. Pra incluir alguns estudantes a gente usa muito o colégio de representantes de turma. [...] Então, a gente trabalha muito nessa consulta. (GC2)

[...] No primeiro mandato, a gente teve alguma dificuldade de implantar os núcleos que trabalha voltado especificamente para a questão da inclusão, que é o NEABI, NEGED, né? E... Já agora... Acho que menos de três anos, surgiu um grupo muito bom lá... [...] que se empenharam e hoje estão à frente desses dois núcleos e que isso

nos trouxe uma certa, digamos assim, tranquilidade em tratar com essas questões dentro do *Campus*. Temos também o DAE [Direção de Assistência ao Estudante], o setor de psicologia que atende os estudantes, tem assistente social. Tudo isso são grupos de pessoas que trabalha voltada para manter o estudante dentro do nosso espaço. [...] Porque existe aquela situação de que é... Vamos chamar pessoas que esteja alinhado conosco. Tem muito isso, né? Mas, a gente preferiu colocar pessoas que já trabalham nessa demanda, né? Convidamos pessoas que inclusive tem tese envolvendo essa questão. Por exemplo, o professor que tá hoje nesse núcleo [NEABI] o doutorado dele é com relação à questão da raça negra... Temos uma pessoa na área do NEGED que uma pessoa também que já é envolvida nesses debates de diversidade. Então, são pessoas que além de... Que tem afinidade com aqueles núcleos, né? Participam de movimento, de debates, de encontros. Então são pessoas, digamos assim, antenadas com o grupo que estão trabalhando. [...] Foi um processo muito natural. De pessoas que já estão engajadas nesses processos. (GC1)

O relato da terceira gestora, também ilustra um pouco mais a dificuldade de conseguir a adesão de pessoas para compor e estruturar os núcleos de políticas inclusivas:

Quando cheguei aqui no IF é... Foi um momento que tava tendo uma organização de montar os núcleos. Tava uma campanha pra que os *campi* montassem. E aí o pessoal do Gabinete da Direção começou a tentar falar com algumas pessoas e aí como eu já vinha com essa discussão e eu cheguei aqui e me deparei com a história das comunidades quilombolas, não é? Praticamente um terço das comunidades quilombolas do Estado tão aqui ao redor do nosso *campus* e cadê esses quilombolas, né? A comunidade Fulniô tá aqui do lado e cadê esses indígenas aqui, né? [...] foi justamente o período que tinha se engatado a questão da lei, né? 12.711. Da lei de cotas. E aí eu comecei a fuçar isso, né? Aí comecei a conhecer as comunidades, montei um projeto de extensão pra poder levar de alguma forma essa informação de que existia um IFPE aqui e tal. [...] e aí nesse contexto... Me chamaram e me pediram pra organizar o NEABI. [...] Na primeira portaria... Eu como coordenadora, éramos umas quatro pessoas mais ou menos. Lembro-me que tínhamos três mulheres brancas e não lembro quem era a outra pessoa. Mas, aí o NEABI foi se fazendo e se desfazendo várias vezes. [...] E até hoje a gente não conseguiu fazer o NEABI realmente tomar corpo [...] Um colega agora assumiu a coordenação. É uma pessoa que milita na área e é negro. Então, ele tá tentando dar esse gás assim... Mas, ainda aquela coisa muito de uma pessoa só e tal, né? [...] não consegui ainda que a gente realmente montasse um grupo forte... [...] A gente fez esse ano [2020] a formação do NEGED, né? Porque vinha aquela coisa de nunca conseguir montar um grupo, aí esse ano a gente conseguiu montar um grupo e o pessoal tá empolgado conseguindo fazer algumas ações... [...] O NEGED já atua mais em equipe. Tem muito mais gente. São sete pessoas. Teve um ganho agora da questão teórica mesmo e tal porque chegou um professor novo de história e as pesquisas dele é... Nessa área também... E deu uma potencializada nas discussões. E o NEABI tá muito concentrado na figura de um único colega e aí vez ou outra ele levanta a mão, pede uma ajuda aí eu vou lá... [...] Já esse ano [2020] a gente conseguiu montar uma Coordenação de Políticas Inclusivas. E os núcleos estão vinculados a essa coordenação, que está vinculada à DIEX, né? (GC/NB3)

A entrevistada revela que devido ao seu interesse em trazer para dentro da instituição as comunidades quilombolas e indígenas circunvizinhas por meio da lei de cotas, o que a motivou a desenvolver um projeto de extensão com essa finalidade, foi convidada a organizar o NEABI no *campus*, mas que ainda não conseguiu estruturar o núcleo. Segundo ela, apenas recentemente uma pessoa negra e militante do movimento tornou-se membro do núcleo, mas aparentemente não há muita contribuição de outros servidores. Essa tentativa de construção do NEABI vem desde 2014, quando a servidora ingressou no IFPE e segundo ela, o núcleo

“foi se fazendo e se desfazendo várias vezes.” E até a data da entrevista, não havia se estabelecido um grupo forte, constituído como NEABI do *campus* para implementar, de fato, as políticas étnico-raciais. Quanto ao NEGED ela ainda afirma que somente no ano de 2020 se formou um grupo mais efetivamente, que já se mostra mais fortalecido e um pouco mais atuante. Foi também, segundo ela, em 2020 que se constituiu a Coordenação de Políticas Inclusivas dentro da estrutura da DIEX (Divisão de Extensão).

Outras pessoas também falam do processo mais recente de estruturação dos núcleos em seus respectivos *campi*:

[...] ele [NEGED] é o primeiro. Ele tá no início das implementações dessas políticas, né? Ali pelos idos de 2015, 2016. [...] já aqui eu assumi a coordenação do NEGED no finalzinho de setembro de 2019. [...] Porque foi uma portaria realizada, digamos assim, às pressas. Essa é a verdade, né? [...] para que o NEGED do *campus* fosse reativado. Porque ele estava desativado. [...] e aí começamos a partir de uma primeira reunião aberta [...] Então assim, hoje, organicamente o NEGED conta com a minha participação, a participação de outro colega de sociologia, da professora de história, da parte do Serviço Social, do Setor de Psicologia... [...] E o alunado. Nós temos duas bolsistas vinculadas através de um projeto de extensão que tá vinculado ao núcleo. E temos uma série de estudantes que participam ativamente. Temos estudantes trans participando do NEGED... (NG1)

Em meados de 2019 ele [NEGED] passou a ter características de um núcleo realmente. Mais consolidado, né? Eu fui convidada junto com a colega do Serviço Social pra compor o núcleo... [...] no começo de 2020 teve essa reformulação do NEGED, eu acho que realmente a partir desse ano a gente começou a ter uma participação mais ativa dos estudantes por conta dessa postura mesmo da coordenadora de ser uma postura mais aberta mesmo e de engajar os estudantes nesse sentido. Então, eu sinto que o núcleo... O NEGED particularmente tá muito bem encaminhado assim. Tá uma construção muito bonita e muito participativa com protagonismo das estudantes e dos estudantes. [...] Assim, a gente hoje tem um NEGED muito mais atuante com página no *Instagram*, com reuniões semanais... [...] O grupo do *WhatsApp* tem vários estudantes lá que contribuem e fazem a coisa acontecer. [...] Eu acho importante falar do NEABI também. O professor que tá coordenando tem um projeto de extensão com essa proposta também de falar de lideranças femininas nas religiões de matriz africana. [...] Recentemente eu participei da reunião dos NEABIs do Instituto e aí tive a oportunidade de conversar com os colegas que estão nos *campi* e eu acho que tem havido um esforço também de avançar nessa questão da representatividade, no diálogo com as populações indígenas, com os povos originários com a questão da população negra. Eu acho que tem muito pra se avançar ainda. (EM/NG/NB1)

[...] porque o NEABI era pra existir pela legislação... Sei lá... Há mais de quatro anos. [...] Eu acho que demorou para criar um instrumento. Parece que ficou uma coisa ali morta... [...] Eu acho que havia uma espécie de criação pro forma. Assim... Burocraticamente era como se houvesse um NEABI. Mas, não havia uma exigência... A própria instituição não se cobrou a efetivação. Então, tinha lá um estatuto, tinha lá os documentos, mas não havia pessoas. Então, o núcleo não existia de fato. [...] no ano passado [2019], eu fui chamado [...] Foi outubro, na verdade. Eu montei uma equipe rápida com algumas estudantes negras e a gente já começou a desenvolver algumas ideias, né? E ver a documentação, né? O que é... O próprio estatuto do NEABI e aí as primeiras reuniões. [...] Como efetivação é algo extremamente recente. [...] Na verdade, assim quando ia abrir para o grupo, houve o processo de pandemia. Eu não consegui... Eu ia começar o processo de efetivar e isso não deu certo. Mas, temos portaria que vai ser colocada agora. Inclusive tem duas pessoas do Serviço Social, três estudantes mais um professor também de

geografia, eu conto também como membro... Agora, assim... Tá se constituindo. A Direção Geral vai criar essas novas portarias. [...] Eu diria que tá embrionário por causa de muitas coisas. [...] É... Os próprios núcleos também foram parceiros em algumas ações. Os demais núcleos, né? O NEGED, o NAPNE, o NAC... Então, assim... Existiram também reuniões com esses núcleos. (NB1)

Eu sei que tem dentro da instituição, no *campus* tem a DPEX, que é a Divisão de Pesquisa [e Extensão] e quem ficava gerenciando a DPEX também tava envolvida com os núcleos. Então, o que aconteceu é que essa pessoa ficou muito sobrecarregada porque, na verdade, todos os núcleos ficavam sob responsabilidade de um único indivíduo. E aí aconteceu num certo momento, que é quando o convite chega a mim, que isso é aberto pra incluir mais pessoas e na hora que é feito esse convite é feito assim: A Reitoria.... Parece que eu ouvi algo assim... “A Reitoria quer que esses núcleos funcionem porque ela não quer que a política da instituição funcione de maneira isolada”. Por exemplo, que a pauta do Movimento Negro seja tratada só em datas específicas do Movimento Negro ou que o indígena seja só no momento das datas reflexivas do momento. [...] Então, o convite me chega com esse nível de responsabilidade. Quem na Reitoria encaminha isso? Quem encaminha, ou tenta reativar, oxigenar isso? Eu não faço a mínima ideia de quem seja. [...] Ah... Hoje é uma portaria com muita gente. Tem estudantes, tem técnicos, tem... Sou eu na coordenação do NEABI, mas junto comigo tem outras pessoas [...] Que é a pedagoga, é assistente social... Agora eu nunca fiz nenhuma reunião com o NEABI todo. Isso nunca aconteceu não. Porque inclusive eu nem sabia que tinha portaria do NEABI pra você ter ideia. Quando essa portaria me chega, já chega no momento de isolamento social. [devido a pandemia da Covid 19]. [...] Quando criaram um grupo do *WhatsApp* e colocaram todos os NEABIs nesse grupo [...] eu chamo de grupo paralelo. Porque não é um grupo institucional. A gente teve a vontade de ficar junto. Não tá oficial, mas tá funcionando muito melhor do que se tivesse funcionando isolado. E já existe uma vontade aí dentro... Colocado como prioridade... A gente fazer o debate da política do NEABI e apresentar isso para a instituição. Isso já é sintoma de que o que tá posto não tá funcionando. (NB2)

Esses depoimentos confirmam que institucionalmente o movimento para criação dos NPIs do IFPE se iniciou por volta dos anos de 2015 e 2016. Período em que começaram a se discutir os regulamentos destes núcleos. O Regulamento do NEABI foi aprovado por uma resolução do CONSUP no ano de 2015 e o do NEGED ainda aguarda essa aprovação. Então, foi nesse período que alguns *campi* começaram a instituir formalmente os seus núcleos e foram publicadas as primeiras portarias de criação. Segundo os entrevistados, o movimento não foi muito além dessa primeira fase e ele é iniciado nos *campi* de forma um tanto quanto vaga, sem muitas informações e planejamento e, em alguns casos, parece que perde forças ao longo do tempo até que alguns núcleos chegam a ser considerados desativados. Em suas primeiras formações, os núcleos contavam com poucos membros ou até mesmo um único servidor assumia a função de implantação de cada núcleo no seu *campus*. E, na prática, não estavam desenvolvendo atividades, ou seja, não estavam implementando políticas de inclusão. Tratava-se apenas de uma constituição formal.

Segundo as pessoas entrevistadas, há alguns anos tem havido tentativas de reestruturação desses núcleos em meio à dificuldade em encontrar servidores dispostos a assumir a missão torná-los ativos. E somente mais recentemente, a partir de 2019, é que esse

movimento começa a ganhar impulso. Novas portarias foram publicadas com a nomeação de novos membros, pessoas que são envolvidas com os movimentos sociais; que estudam e lutam pela implementação de políticas inclusivas; membros das EM e inclusive estudantes passam a ser convidadas e a compor as novas formações dos núcleos.

Mesmo assim, alguns dos entrevistados destacaram que em seus *campi* esse processo ainda encontra-se em fase muito inicial. Alguns manifestam com clareza a opinião de que percebem uma atuação muito frágil dos núcleos:

Olha, eu sei que o NEGED existe. Existia no papel há um tempo... Mas, acredito que tem cerca de dois anos que se criou realmente uma comissão... Se instituiu essa formação, não é? Mas, é algo que ainda está em processo de estruturação. Ele não está tão atuante... A constituição atual já é diferente da do ano passado porque já foram integradas mais pessoas. Inclusive alunos também. A do ano passado só tinha eu e outro professor, que é o coordenador. [...] Hoje tem a mais a assistente social, o psicólogo, dois alunos... Acho que deve ser isso. [...] A gente já vem realizando algumas reuniões ao longo desses dois anos. Principalmente em datas específicas, como por exemplo, dia da consciência negra... [...] Eu soube que teve uma reunião. Acho que foi semana passada, que eu não pude participar. Mas, houve uma reunião com os NEGEDs de cada *campus*. Mas, não sei te dizer como está essa relação com os outros. (NG2)

Os grupos que a gente tem que... O NEGED e o NEABI, eu observo que eles não caminham muito. Eu observo que falta ainda articulação. Falta ainda um planejamento pra se trabalhar anualmente... Algo organizado, sistemático. [...] Não sei se nos outros *campi* são assim. Mas, no nosso *campus* falta ainda um pouco de planejamento. Algo sistemático mesmo. (EM2)

[...] aí a coisa tá bem parada, sabe? Mas, acho que realmente assim... Ainda não houve tempo. Eu ainda não tive tempo pra, de fato, digamos assim, experimentar e ter resultados de ações... Porque a pandemia veio e atrapalhou tudo. E essa coisa da reestruturação recente. [...] Hoje tem seis ou sete pessoas no NEGED. Mudou o coordenador. Conseguimos trazer um professor que estava no NEABI e o bom é que ele é historiador e o mestrado dele é na área de Teoria *Queer*. Então, ele está bem familiarizado. [...] nós nos reunimos no final do ano [2019] pra... A gente já tinha programado todo o calendário de 2020 de eventos, de ações do núcleo. A gente fez uma programação pra contemplar todos os núcleos do *campus* e nós teríamos programação mensal. [...] Eu acho que havia um... Tinha uma coisa planejada, que era algum encontro de NEGEDs, alguma coisa assim, que ia rolar e eu acho que não rolou. Talvez por conta da pandemia. [...] Eu sigo alguns NEGEDs mais de perto... E aí eu já pesquei alguma ações e tal pra a gente pensar em implementar aqui. (NG3)

Fica claro que, nos três *campi* participantes da pesquisa, os núcleos de políticas inclusivas vêm passando por mudanças bastante recentes, movimentos de reativação ou de reestruturação. Alguns ainda se encontram em um processo de organização interna e não conseguiram executar ações muito expressivas. Outros já conseguiram começar a desenvolver algum planejamento que foi frustrado pela pandemia do COVID-19 e outros ainda, segundo os entrevistados, antes mesmo de ter uma equipe completamente montada e uma estrutura plenamente organizada já se mostram bem articulados, muito mais atuantes do que antes e com participação ativa dos estudantes nas ações que estão sendo desenvolvidas. Algumas

ações estão acontecendo em parcerias internúcleos e também já começam a acontecer articulações, mesmo que informais, entre os membros de diferentes *campi* para discutir a reformulação das estruturas institucionais dos núcleos e das próprias políticas em si. As pessoas entrevistadas admitem que estão havendo diferentes esforços que parecem promissores e demonstram otimismo para uma breve consolidação destes núcleos.

6.3.2 Ações em Desenvolvimento

Após nos situarmos no contexto institucional e, a partir da perspectiva dos servidores, termos conhecido um pouco melhor o estágio de evolução das iniciativas e da estruturação dos setores com vistas à promoção da inclusão social nos seus respectivos *campi*, torna-se pertinente começar a trazer alguns outros relatos que detalham um pouco mais acerca das principais ações que já foram ou estão sendo planejadas e executadas nesses *campi* e que podem, portanto, ajudar a ampliar a visão sobre o andamento real da implementação de políticas inclusivas no IFPE.

Na fala a seguir transcrita, o gestor entrevistado revela que no Campus 2 há uma tentativa de inserir as temáticas de inclusão nos diversos cenários do dia a dia acadêmico. Ele afirmou que nos últimos dois anos foram promovidas palestras pela Direção de Ensino (DEN) e Pedagogia sobre temáticas inclusivas durante os Encontros Pedagógicos com os docentes. O servidor também falou que foi desenvolvido um tipo de trabalho de esclarecimento nas turmas, em sala de aula, sobre os direitos das pessoas trans na instituição. Contudo, aparentemente estas discussões conseguem ganhar mais espaço nos eventos tradicionais do *campus*, como a Feira de Gastronomia e a Semana Multicultural, onde é mais facilmente possível abordar as temáticas de inclusão de forma integrada às outras ações típicas dos próprios eventos. Os assuntos, principalmente aqueles relacionados às questões étnicas, cultura afro-brasileira e indígena, por exemplo, são explorados por meio das manifestações culturais locais e através da arte:

[...] Por exemplo, já tivemos aqui feira de gastronomia e um das atividades foi cozinha de altar. Então, uma cozinha totalmente de matriz africana, com toda uma história, uma religiosidade... Então, você faz a discussão da estrutura histórica, da estrutura cultural e gastronômica. Então, é uma forma de você fazer a implantação dessa discussão afro-indígena brasileira, entendeu? [...] Com esse tipo de exemplo eu quero mostrar que existem essas formas de atuação. Não sei se é suficiente. [...] pela própria Diretoria de Ensino a gente já teve recentes formações pedagógicas tratando de temas de inclusão. Então, a temática do Encontro Pedagógico ser temática de inclusão. Então, aí a DEN desenhar com a equipe, com a Pedagogia e aí isso ser para todos os professores... [...] A gente fez duas nesses últimos dois anos... Não é feito especificamente por esses servidores que estão à frente dos núcleos, mas já houve promoções sim de formações, já houve palestras nesse sentido. [...] A gente

já teve estudante trans aqui. E aí a gente teve o contato, já teve explicações, já teve entrada em turmas... Explicar, obviamente sem expor ninguém. Em todas as turmas. Então, assim... É entender o que é o diferente, mas no sentido de mostrar que todos têm os mesmos direitos. [...] A gente tem feito algumas ações na parte de afro-indígenas, muito nas áreas culturais também. A semana multicultural ela tem utilizado muito dessa perspectiva de eventos culturais, é... Matriz africana, debates com poetas, com repentistas, cultura popular. Que aí você tem toda a história, né? Das matrizes indígenas, matrizes africanas que compõem a nossa formação de sociedade. (GC 2)

O segundo depoimento, do gestor do Campus 1, fala de uma ação realizada no *campus* que torna os banheiros livres para acesso de todas as pessoas. Pelo que é possível compreender, a partir do relato, tratou-se de uma ação que gerou desconfortos em algumas pessoas, mas que se deu como medida de enfrentamento a uma situação conflituosa envolvendo o uso dos banheiros por estudantes transexuais, que será retomada mais a frente a partir dos relatos de outros entrevistados. Portanto, foi uma ação que fez parte de um movimento de conscientização acerca dos direitos das pessoas trans. O entrevistado ainda destaca outras ações como a realização de palestras abordando as temáticas LGBT e sobre as questões étnico-raciais e eventos voltados para este assunto como a Semana da Consciência Negra:

[...] nós tivemos agora recentemente uma situação dentro do *campus*, onde nós colocamos avisos nos sanitários, né? De que ali é um espaço de todos. A gente chama até de banheiro da gente... Banheiro de gente. Mas, isso já foi uma ação desse grupo, que de certa forma causou para certas pessoas, é... Digamos assim, um... Sair da zona de conforto e achar que aquilo é uma coisa que não devia tá posto, né? Mas, foi um enfrentamento. E isso, é... Devido a um grupo que está à frente desses núcleos e que implantou uma política, uma... Aliás, implantou uma ação. [...] Tivemos um movimento até de esclarecimento diante dessa questão que houve lá da questão de banheiro... De tentar fazer um debate. Mas, há uma resistência de um lado. [...] Existem outras demandas, né? Por exemplo, de palestras de... De... De LGBT, palestra de questão da raça, semana da consciência negra. [...] Eles tem feito esse trabalho. [...] eu estava prevendo muita movimentação para este ano [2020]. Mas, devido a essa pandemia... Houve, né? Uma parada. Mas, isso vai voltar. Com certeza vai voltar mais forte ainda... [...] Oficinas, seminários... Os professores da área de humanas tem feito todo esse debate. Porque é um debate que não depende somente dos núcleos. Depende também do grupo de história, sociologia, filosofia, língua portuguesa... Então, esse grupo tem se engajado no resgate dessas pautas. (GC1)

O terceiro depoimento, que é da Gestora de Extensão do Campus 3, justamente a área que abriga a Coordenação de Políticas Inclusivas, responsável em seu *campus* pelos NIPs, traz um panorama bem completo do andamento das ações desenvolvidas. A servidora destaca o que considera ser a principal ação de viés inclusivo iniciada no *campus*, mas que já serviu de exemplo e começa a ser replicada em outros *campi* que possuem realidades similares, como a presença de comunidades indígenas ou quilombolas próximas. A ação, segundo a entrevistada, tratou-se de uma busca ativa por estudantes pertencentes a estas comunidades

tradicionais. Surgiu como resultado de um projeto de extensão desenvolvido por ela e consiste em ir até as comunidades indígenas e quilombolas da região para divulgar o vestibular da instituição e a lei de cotas que beneficia os membros dessas comunidades, além de realizar as inscrições dos interessados no próprio local e de garantir a condução dos candidatos para os locais de prova no dia do vestibular. Segundo a entrevistada, esse projeto tem evoluído e inclusive já foi possível a realização de provas do vestibular próximo ou até dentro das comunidades tradicionais, porém, esta ainda não é uma ação institucionalizada. Não está formalizada em nenhuma política do IFPE e tem se desenvolvido como cumprimento de um plano de ação dentro de um projeto de extensão coordenado pela servidora:

[...] Então, vê... Das questões étnico-raciais eu acho que a ação mais importante é essa coisa da busca ativa, né? Que começou justamente como projeto de extensão e a gente foi tentando moldar isso. Mas, aí é que tá... Não existe isso de forma institucionalizada. Não existe assim... “Olha essa busca ativa é atribuição ali da Extensão, que junto com o pessoal do vestibular e tal... Vai todo ano e faça isso...” Não. Não existe isso. As vezes que aconteceram foram ações vinculadas a um projeto de extensão. E aí a gente percebe que outro *campus* também fez esse movimento, né? Que tem uma população de estudantes indígenas bastante grande. É muito representativo isso. Muito importante. Isso de forma institucional avançou, porque, tipo... Esse último vestibular, por exemplo, teve já provas em comunidades, né? Em escolas Xucuru, em uma cidade perto das comunidades quilombolas daqui. Então, tá rolando uma evolução. (GC/NG3)

Outra ação bastante importante, e que teve como origem a pesquisa de mestrado da servidora entrevistada, se refere ao fato de a lei de cotas para ingresso no ensino superior considerar os candidatos pretos, pardos e indígenas como um grupo único (PPI), sem diferenciação, o que dificulta a execução de políticas específicas para cada grupo após o ingresso dos estudantes nas instituições de ensino. Diante dessa situação a servidora desenvolveu uma proposta para identificar esses estudantes no momento da inscrição do vestibular de acordo com os grupos étnicos e comunidades específicos a que pertencem e conseguiu implementar isso no IFPE após aprovação da Reitoria. Essa mudança facilitou o processo que garantiu os pagamentos de bolsas para os estudantes e indígenas e quilombolas dos cursos superiores por meio do Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação (Portaria MEC 389/2013) que atende prioritariamente a estes grupos de estudantes, o que já demonstra um benefício significativo da ação:

Uma das coisas que eu levantei na minha pesquisa em relação à questão étnico-racial é que a gente não tinha como saber quem era quilombola, quem era indígena e tal... Saiu a lei de cotas e lá no formulário só tinha PPI [Pretos, pardos e Indígenas], né? E aí quem são esses PPIs, né? Quem é quem? Então, você tem um estudante no sistema e você não sabe se aquela pessoa é preta, é parda ou indígena. Se é indígena, de que etnia é. Se é preta, se é quilombola ou não. [...] você não tem dados pra trabalhar... [...] não consegue identificar quem são esses estudantes pra que você

possa direcionar essas políticas. [...] E aí agora no último vestibular foi a primeira vez que a gente conseguiu mudar isso. Depois da minha pesquisa no mestrado, bati muito o pé com isso. A coordenação de Extensão Rural da Reitoria comprou muito a minha briga junto à comissão do vestibular. Então, hoje a gente consegue pelo menos saber se é quilombola e indígena. E qual a comunidade que tá vinculado. Mas, na minha opinião, ainda é meio... Precisa melhorar, sabe? [...] Outra coisa importante também que eu acho que rolou institucionalmente foi conseguir a garantia das bolsas de indígenas e quilombolas dos cursos superiores. Essa questão de a gente conseguir identificar pelo sistema do vestibular e do Q Acadêmico [Sistema de registro de dados acadêmicos interno do IFPE] quem é quilombola e quem é indígena. Acho que isso foi um ganho bem importante e que vai subsidiar outras situações. (GC/NB3)

Uma ação mais recente também mencionada pela entrevistada foi a criação de um cineclube, cujas sessões de vídeo são conduzidas pelos núcleos de políticas inclusivas e apresentam filmes com as temáticas de inclusão para promover o debate sobre as questões relacionadas a cada núcleo. Ela fala também da criação de um calendário local de extensão e políticas inclusivas no qual são previstas as ações que serão desenvolvidas ao longo do ano seguinte no âmbito das ações de extensão e das políticas de inclusão no *campus*. Revela que as ações previstas se articulam também com um calendário mais geral de direitos humanos nas datas mais representativas, mas que, no Campus 3, não ficam restritos a este calendário geral porque “percebe que não existe uma articulação institucional pra esse calendário de direitos humanos” Ou seja, aparentemente não existe um cumprimento formal de ações de inclusão orientadas a partir de um calendário institucionalizado. Busca-se adaptar, portanto, esse calendário às realidades locais. Assim, o *campus* também não desperdiça as oportunidades de inserir os debates sobre inclusão nos momentos que já fazem parte do dia a dia local como em eventos típicos que tradicionalmente já ocorrem no *campus*:

[...] A gente criou um Cineclube que chama Cine-Transversalidade, que é um Cineclube que trata de temáticas de Inclusão. [...] Que é um canal que a gente iniciou esse ano [2020]. Então, a gente fez um minicurso com uma pessoa especialista em cineclubes... [...] A cada mês a sessão é um desses núcleos que organiza. Então, um mês vai ser uma temática relacionada ao NEGED, outro ao NEABI e tal... Então, a gente foi conseguindo andar, digamos assim, em rede, né? Um núcleo ajudando o outro. [...] A gente não fica muito preso nesse calendário mais geral. Porque a gente percebe que não existe uma articulação institucional pra esse calendário de direitos humanos [...] Então, a gente faz o nosso calendário do *Campus*. [...] Um calendário de extensão e políticas inclusivas [...] e a gente segue ele até o final do ano. [...] várias dessas datas são articuladas com datas gerais, outras a gente puxa pra nossa realidade, pra o que fica mais conveniente... Por exemplo, aqui a gente tem um evento tradicional do *campus* que é o São João. Aí a gente inventou um concurso de quadrilhas, sendo que os temas das quadrilhas é sempre inclusão. [...] E cada quadrilha tem que trabalhar sua apresentação em cima daquele tema. Então, a gente vai meio que tentando se articular com esses movimentos que já existem naturalmente no *campus* pra ir infiltrando ali a questão da inclusão nesses espaços. (GC/NB3)

A gestora de extensão ainda confessa um sentimento de que no IFPE a pauta da

inclusão social parece se concentrar, sobretudo sob a égide da Extensão, de forma que os outros dois pilares, o Ensino e a Pesquisa, que completam a tríade acadêmica fundamental, parecem por vezes se isentar de uma participação mais ativa nesse processo inclusivo dentro da instituição. No seu depoimento, a servidora demonstra sentir uma maior necessidade de articulação principalmente com o Ensino, por ser esta, segundo ela, uma esfera educacional que consegue atingir mais fácil e diretamente a toda a comunidade discente. De acordo com a servidora, no ano de 2020, pela primeira vez, houve uma ação na direção dessa articulação. Então, a Divisão de Extensão conseguiu um espaço dentro do Encontro Pedagógico, evento periódico do Ensino que reúne o corpo docente, e trouxe convidados especialistas nos assuntos de cada área de inclusão, incluindo as questões étnico-raciais e relações de gênero e sexualidade, que puderam ser discutidas dentro do encontro, levando à reflexão aqueles docentes que se mostram mais distantes e desinteressados por essas políticas e que naturalmente evitariam discuti-las. E por fim, a entrevistada, sem dar muitos detalhes, ainda afirma que há uma produção acadêmica acontecendo, com diversos trabalhos voltados para a inclusão social, principalmente projetos de extensão:

[...] tentando envolver o Ensino, que eu acho que isso é um ponto importante, né? Que meio o que eu sinto no IFPE como um todo é que a inclusão fica meio que ilhada na Extensão... [...] o que dá vazão... As pontes se constroem, de fato, internamente na instituição a partir do Ensino. Porque tipo... Eu, por exemplo, não tou na sala de aula. Então, eu não consigo atingir aquele público no todo, né? De estudantes. Então, acho que precisa muito ter essa articulação. Aí esse ano também a gente conseguiu fazer no Encontro Pedagógico... [...] O Encontro Pedagógico são três dias normalmente aqui e a gente queria um dia pra Extensão, né? Não conseguimos. Conseguimos meio dia. E aí a gente trouxe essas temáticas da inclusão. Tiveram mesas de cada área. A gente trouxe pessoas de fora e tal. Então, essa articulação com o Ensino eu acho que foi um passo bem importante. [...] A gente já tinha tentado fazer algumas formações em eventos. Só que o que acontecia é que esses professores não se inscreviam, né? Normalmente aqueles que mais precisam não vão. E no Encontro Pedagógico eles vão ter que estar lá de todo jeito e vão precisar ouvir, né? E foi bem interessante porque a gente percebeu que foi uma forma que chamou a atenção inclusive dessas pessoas. Dessas figuras que normalmente a gente percebe que tem uma distância maior, que tem uma intolerância maior. E, de alguma forma, a gente chegou nelas. [...] Essa produção acadêmica tem acontecido a partir da extensão. De pesquisa eu não tenho conhecimento se tem projetos específicos. Eu lembro de um projeto que era sobre resiliência de mulheres quilombolas... Acho que era uma questão dessas assim... Mas, dentro da extensão tem vários projetos que tem esse viés. E a galera tem publicado, tem participado de eventos... (GC/NB3)

Outro grupo de servidores que responderam sobre as ações institucionais que estão sendo desenvolvidas foi o dos membros das EMs, que desempenham algumas funções mais especificamente voltadas para o apoio aos discentes. Como foram entrevistados três profissionais de áreas diversas, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social e de três *campi*

diferentes, encontramos relatos de ações que ora se assemelham, ora se distanciam como é possível verificar a partir dos trechos a seguir transcritos:

Enquanto Equipe Multiprofissional... Vou ser bem sincera, o nosso ponto de partida sempre é a Política de Assistência Estudantil. [...] É mais com relação a financeiro, né? As bolsas, a... Eu só vejo por esse viés, eu não consigo ver... Tratamento diferenciado. Não vejo não. [...] O que eu vejo... Não um tratamento... Um olhar um pouco diferenciado com relação ao grupo que possui mais vulnerabilidade social. Com relação à renda. Mas, com relação a gênero, raça... Eu não consigo enxergar não. É o que eu observo. [...] Não há acompanhamento específico desses grupos não. A gente faz acompanhamento geral. Mas, quando a gente faz o geral, que a gente observa, por exemplo, questões de reprovação e de desistência ou evasão, a gente faz um levantamento pra saber como é esse perfil, mas fica só na parte descritiva mesmo, entendeu? [...] o nosso trabalho, a nossa atuação é uma só, sendo preto, sendo pardo, sendo bi, sendo hétero, sendo cis... A gente não faz distinção não [...] isso é uma coisa ética, entendeu? Tratar todos por igual... [...] Quando eu entrei [como pedagoga], eu entrei pra fazer esse trabalho de conscientização junto com a Direção de Ensino. A gente sempre tinha esse tipo de protocolo, de conversar, começar pela parte da sensibilização e do diálogo. Orientação mesmo. [...] Os docentes estão preparados parcialmente. Tem um grupo que também se interessa por essas temáticas [de inclusão social] e têm propriedade. Até muito mais do que eu, do que a Equipe Multiprofissional. E tem um outro grupo que é um pouco mais conservador, mas é minoria. Então, quando surge alguma demanda com relação a preconceito ou alguma distinção aí a gente entra, né? Com a Coordenação Pedagógica e com a Direção de Ensino e com Coordenador de curso pra a gente orientar esse docente. [...] Eu acho que a gente sempre lidou com o pilar da ética mesmo. (EM2)

A entrevistada EM 2, que é pedagoga da Equipe Multiprofissional em seu *campus*, declara que o trabalho de sua equipe se fundamenta principalmente na PAE do IFPE e que a partir disto, a atuação possui um olhar mais cuidadoso para os estudantes em situação de vulnerabilidade social, mas apenas em termos de renda. Porque a PAE prevê um atendimento prioritário para estudantes de renda mais baixa. Ela pontua que não há qualquer tipo de tratamento diferenciado para estudantes pertencentes a grupos minoritários em termos de gênero, sexualidade ou raça. Sugere que a EM não possui tanta propriedade acerca destas temáticas, como já havia admitido antes sobre si mesma, e confirma que o tratamento que é oferecido aos estudantes é o mesmo para todos e segundo ela, sustentado por princípios éticos. Os mesmos princípios que sempre conduzem a atuação dos profissionais da equipe, inclusive na orientação aos docentes diante de possíveis conflitos que envolvam as relações de gênero e sexualidade ou questões étnico-raciais.

A entrevistada fala ainda sobre um processo de reformulação curricular dos cursos no seu *campus* para atender a obrigatoriedade de inclusão das histórias e das culturas afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica trazida pelas Leis 10.639, de 2003 e 11.645 de 2008. Segundo ela, essa temática racial é mais discutida no dia a dia do *campus* do que a temática de gênero ou, conforme suas palavras: “a menos esquecida”. O que sugere que

a abordagem étnico-racial esteja acontecendo na prática, mesmo que parcialmente:

[...] A gente fez até um trabalho de reformulação [curricular dos cursos] baseado nisto [introdução das temáticas étnico-raciais]. E a gente solicitou que as coordenações [de cursos] vissem com os professores onde entrariam as temáticas de forma transversal, né? E os professores fizeram um esforço e colocaram dentro dos programas curriculares. Dos projetos. [...] Tivemos que inserir porque isso é obrigatório. Na verdade, foi a primeira inclusão que a gente fez quando a gente começou a reformular. E a gente colocou sim. Eu percebo, por sinal, que essa temática é a mais abordada no *campus*. É a mais discutida. Com relação à raça. Mais do que a temática de gênero. A gente tem a semana da consciência negra, que é uma semana muito proveitosa lá no *campus*. Mas, eu observo que anualmente, durante o ano há várias atividades com relação a essa temática. Ela é a mais abordada, vamos dizer assim... A menos esquecida. (EM2)

No depoimento do profissional da psicologia encontramos um ponto de vista parecido com o da pedagoga, no que se refere ao tratamento igualitário para todos os estudantes:

Do que eu acompanho, digamos, na parte específica da psicologia não tem. Eu diria que não tem uma ação diferenciada em relação a um estudante de uma comunidade quilombola, a um estudante com essa ou aquela orientação sexual. Há o acolhimento independente de qual seja a questão apresentada. Então, não há um direcionamento de temática ou de ações pensadas, por exemplo, de que eu tenho uma lei de cotas em que determinado grupo de estudantes vai entrar e eu pense numa determinada ação específica para aquele grupo... Não tenho essa experiência no *campus*. [...] Se ele é estudante do IFPE. Ele é estudante do *Campus*, ele vai ser tratado igualmente em relação a qualquer outro. Então, não é algo que eu pare antes pra pensar. Embora eu ache super importante que a gente pare antes pra pensar porque tem um histórico ali atrás. Tem um histórico de vivências daquele... Quando eu penso no estudante quilombola eu não tenho uma ação direta hoje pensando nos estudantes quilombolas que a gente tem. Mas, eu sei que as vivências deles são diferentes daquele outro estudante que veio de uma escola particular, de uma determinada família. São outras questões advindas dessa vivência pessoal, familiar anterior e outros aprendizados. Então, eu compreendo isso. Mas, não... Na prática, digamos assim, eu não tenho uma atuação voltada de que eu vou ter determinadas ações ou projetos em determinada direção. [...] Mas, dentro da Política de Assistência Estudantil, sei dos programas ou do programa que envolve repasse de recurso financeiro pra o estudante quilombola e indígena, que aí é pelo MEC, mas o *campus* intermedeia essa questão. E aí é do ensino superior. Mas, não tenho dentro da Assistência Estudantil algo mais específico na minha vivência aqui. [...] No Programa Bolsa Permanência os grupos minoritários tem uma classificação, eu vou botar entre aspas, essa classificação... Então, é levado em conta na análise socioeconômica pelo Serviço Social. Mas, eu não tenho propriedade pra te dizer como é considerado. (EM3)

O entrevistado parte do princípio de que todos devem ser acolhidos e também compreende que todos devem ser tratados igualmente nesse acolhimento. Ele assume que não costuma realizar uma reflexão acerca das diferenças entre os estudantes. Diferenças estas que marcam as vidas dos sujeitos diversos e que interferem de maneira particular em cada contexto vivenciado no ambiente acadêmico. Mas, o servidor admite que existam diferenças significativas entre os estudantes e reconhece que realizar essa reflexão é importante, embora, na prática, não consiga desenvolver nenhuma ação mais direcionada para públicos diferenciados. E quanto à PAE do IFPE ele revela que há algum tipo de critério diferenciado

para os estudantes pertencentes aos grupos minoritários, que de alguma forma contribui para a classificação destes no Programa Bolsa Permanência, mas não sabe explicar exatamente como isso funciona.

Ele também entende que as situações conflituosas dentro da instituição tendem a ser naturalmente direcionadas para a EM e para a Coordenação de Assistência ao Estudante, que é gerida por ele, e que a Psicologia especificamente, costuma ser vista como o setor que irá resolver os conflitos:

Eu diria que a demanda viria pra Equipe [EM] quando ela envolvesse os conflitos ou alguma situação disciplinar. [...] as expressões do racismo podem acontecer. Não tenho lembrança agora de situações assim, mas ao acontecer não vai ser o núcleo que vai dar conta da resolução ou da intervenção. Isso vai vir pra a coordenação [De assistência ao estudante] e pra a equipe. [...] E aí a partir da tua pergunta me veio questões... Por exemplo, de que a psicologia vai ser chamada nesses espaços porque talvez no meio escolar a gente tenha aquele lugar de que é quem resolve determinadas questões ou soluciona determinados problemas. [...] Eu lembrei agora de um estudante que a gente tem em que a expressão da sexualidade, digamos assim, ela chocou determinados servidores e aí... “O psicólogo tem que conversar com o estudante porque ele não pode fazer isso aqui”. E aí a gente precisa parar pra pensar... O que é que ele não pode fazer? Qual é o limite do que ele pode ou não pode fazer? E aí eu digo que era uma situação de festa em que os estudantes estavam se divertindo e esse estudante, que é ele gay, ele protagonizou um beijo triplo no *campus* e eu enquanto psicólogo não vou fechar os olhos e dizer isso não existe. Existe! Tá e eu não vejo um problema na vivência dessa sexualidade. Mas, cabe à gente pensar... O espaço escolar seria o espaço para essa expressão dessa forma? Então, são questões em que a gente é chamado a pensar e a intervir... E o cuidado que é necessário... E quem vem solicitar a intervenção, vem muito na expectativa de que você vá lá e aja na mesma hora e aja como ela acha que deveria agir. E que se aquilo aconteceu e eu reprovou, então... Vamo lá conversar com o psicólogo, com coordenador, com quem for... Pra que ele vá lá, converse com o estudante e coloque ele na linha. Mas, aí eu preciso lidar com a situação de que eu não tenho que corresponder ao que o outro espera. E aí eu tenho que avaliar muito bem essa questão. Assim como questões de namoro. Quando a gente vivencia no *campus* um namoro entre um casal hétero, isso parece não ser um problema tão grande quanto quando a gente vivencia com um casal homo e é esse tipo de questão, de problema, que a gente leva de volta pro servidor que traz. Então, eu diria que as intervenções partem muito por aí... Do diálogo com quem traz a demanda e conversa com quem foi o alvo do olhar da pessoa que trouxe aquela demanda. Até pra que a gente possa compreender. E estabelecer também determinados limites, seguindo regras que podem ser do contexto escolar. (EM3)

Segundo o entrevistado, a psicologia é sempre solicitada para tratar de alguns assuntos mais delicados ou que geram maiores tensões entre os indivíduos envolvidos e a sua postura diante disso é sempre de reflexão para compreensão do contexto e intervenção cuidadosa a partir do diálogo com as partes envolvidas com base em “regras do contexto escolar” Porém, ele não citou nenhuma referência de legislação que costume utilizar. E aparentemente não há um trabalho amplo de conscientização para evitar os conflitos. A atuação da EM é pontual diante dos conflitos concretos que venham a acontecer. Contudo, apesar do pouco

conhecimento acerca das discussões envolvendo as políticas inclusivas, revelado pelo próprio entrevistado, na sua forma de atuar - buscando tratamento igualitário para todos os estudantes - ainda que admita falhas nessa forma de atuação, ele consegue gerar questionamentos importantes quando diante dos conflitos, como nos exemplos dados que envolvem relações homoafetivas¹⁵ no *campus* que vão no mesmo sentido do que defende Seffner (2009, p.132) quando afirma que “ [...] se a escola estabelece limites para os namoros em termos de contato físico, estas regras devem servir para os diferentes tipos de casais que se constituem. E todos devem cumpri-las”.

Por fim, seu relato nos permite assumir que não há uma atuação da psicologia ou da EM em parceria com os NPIs. Aparentemente são esferas que atuam de maneira dissociada dentro do *campus*.

E para finalizar com o terceiro membro da EM, a assistente social entrevistada também fala sobre a PAE do IFPE e explica um pouco mais sobre como é possível oferecer algum tipo de atendimento prioritário aos estudantes pertencentes aos grupos minoritários, justamente a partir dos programas que envolvem repasse de recurso financeiro para aqueles que se encontram em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica:

[...] Infelizmente os programas não são universais porque eles não atendem todo o público alvo. A gente tá falando de repasse de bolsas e a gente tem um obstáculo real que é a limitação orçamentária. A gente tem que selecionar dentro dos estudantes elegíveis aqueles com maior grau de vulnerabilidade. Porque o critério do PNAES coloca lá a questão social de ser oriundo de escola pública e com renda de até um salário mínimo e meio. Então, dentro desse critério, a gente seleciona estudantes que, além de atender a essa questão, são estudantes da população negra, famílias chefiadas por mulheres... É um aspecto de análise. [...] Quando a gente vai fazer a leitura desse público, vai fazer lá os filtros, a gente vê que é... A questão de raça tá gritando ali. [...] aí dentro dos critérios de avaliação social, né? [...] Então, a gente elenca lá entre os critérios a questão de cotas. Vem na frente origem escolar; porque às vezes o estudante não é cotista na instituição, mas ele veio de escola pública e por algum motivo ele botou ampla concorrência... A questão de raça, etnia tá lá nos critérios de avaliação social. A questão de orientação sexual tá lá e é um ponto polêmico. Não dentro do Serviço Social. Mas, pra a leitura institucional, da comunidade acadêmica quando vê o termo orientação sexual tem dificuldade de entender porquê isso é critério de análise. [...] Então, a gente tem o critério de raça e o critério de orientação sexual e identidade de gênero dentro dos critérios de avaliação socioeconômica dos programas. Então, são questões que pesam na nossa análise. (EM/NG/NB1)

Os programas da assistência estudantil contidos na PAE do IFPE levam em consideração os critérios de acesso estabelecidos pelo PNAES, que identifica como público alvo da política os estudantes oriundos de escola pública ou que possuam renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo. No entanto, o recurso que é destinado a AE não é

¹⁵ Entre pessoas do mesmo sexo, configurando uma relação homossexual.

suficiente para atender a todos os estudantes que se enquadram nesses critérios. Devido a isto, o Serviço Social (SESO) do IFPE estabelece alguns critérios de prioridade dentro desse público alvo no momento em que realiza as análises socioeconômicas dos estudantes que solicitam benefícios financeiros por meio dos programas assistenciais internos. Então, aparentemente a condição de pertencimento a um grupo minoritário tende a ter um peso maior ou acaba funcionando como um critério de desempate na avaliação social diante da impossibilidade de atender a todos que tem direito aos auxílios. Os critérios utilizados são listados no edital N° 06/2020 do PBP, publicado pelo Gabinete da Reitoria do IFPE:

Dos Critérios de Avaliação Social: A condição de vulnerabilidade social será avaliada pelo Serviço Social, seguindo os critérios abaixo relacionados, em sua maioria adotados na Política Nacional de Assistência Social no que diz respeito à proteção social especial e conceito de risco social, PNAS, 2004: a) oriundo(a) de escola pública com renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo; b) condições de trabalho do (a) estudante e de seus membros familiares;c) gênero/raça; d) doenças crônicas; e) pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas; f) orientação sexual; g) escolaridade dos membros da família; h) beneficiário (a) de outros programas sociais (ex: Bolsa Família, BPC, Tarifa Social da CELPE e outros);i) despesas de manutenção no curso na Instituição; j) cotas. (EDITAL N° 06/2020 – GR/IFPE).

Não existem programas dentro da PAE do IFPE voltados especificamente para o atendimento aos estudantes pertencentes aos grupos minoritários. Mesmo assim, o SESO leva em consideração características de gênero, raça e orientação sexual dentro dos critérios de avaliação socioeconômica dos programas de auxílio financeiro, como no exemplo do Programa Bolsa Permanência.

Outra ação importante, relatada pela servidora, detalha a atuação da EM do seu *campus* na campanha de combate à violência por identidade de gênero e de conscientização acerca do tema:

Então, a gente motivada por esses relatos [relatos de violências e constrangimentos sofridos por estudantes transexuais dentro do *campus*], a gente provocou os outros setores pra a gente discutir essa questão e ver como a gente poderia minimizar... Dar enfrentamento a esse problema. E aí foi mais ou menos a partir de outubro de 2019 que a gente começou se reunir, DEN com a DAE, enfim... E a gente conseguiu fazer uma campanha maior junto com a ASCOM de divulgação da Resolução [Resolução 39/2015]. E a gente fez um momento breve assim... Eu digo a gente, as pessoas que tavam envolvidas ali, né? Direção de Ensino, Serviço Social, Psicologia... Não foi uma formação porque não teve tempo pra isso. Mas, foi uma conversa inicial com os profissionais da vigilância da empresa terceirizada que fazem a segurança do *campus*. É um quantitativo expressivo de profissionais que ficam rondando o *campus* e ficam próximos aos banheiros. Então, são agentes importantes pra tentar impedir qualquer situação de violência. Porque os estudantes relataram receio, né? De sofrer violência. [...] uma das atividades foi fixar nos banheiros um cartaz bem grande... E aí isso deu... Acho que tu lembra, passou na televisão e tudo... Isso deu um rebuliço porque aí no primeiro dia de aula desse ano, 2020, um estudante branco, cis, né? Todo aquele padrão heteronormativo pegou e rasgou [o cartaz de divulgação da Resolução 39/2015] e quando a Diretora de Ensino, em exercício na

ocasião, foi reclamar ele foi super agressivo nas palavras e tal e aí é uma coisa que... Assim, a gente percebe como a gente precisa debater isso em escola. Porque a gente tinha um documento institucional. Tava lá bonitinho, normatizado. Mas, como não tava ali no debate político dentro da escola, então, aquilo ali nem tava sendo respeitado, né? O direito do estudante tava ali de forma velada sendo violado, mas assim... Sem o enfrentamento da questão. E aí quando a gente tentou dar visibilidade à questão, começou a dar enfrentamento à questão aí vieram as manifestações contrárias... [...] E o que eu achei particularmente interessante, nessa ocasião, porque apesar de ter sido uma situação bem infeliz e desagradável, eu acho que gerou uma certa inquietação por parte das pessoas. Porque eu lembro que depois disso, me paravam e perguntavam... O que é uma pessoa cis? O que é uma pessoa trans? Aí eu ia conversar, né? E aí eu acho que isso foi positivo no sentido de gerar uma curiosidade em relação ao tema de pessoas que até entendem como direito, mas não tem uma proximidade com o debate e passaram a ter. Eu senti esse movimento. (EM/NG/NB1)

Como a assistente social entrevistada também faz parte como membro dos dois núcleos, NEABI e NEGED e coordena projetos de extensão voltados para as temáticas inclusivas, ela relata mais algumas ações de significativa importância que se desenvolveram desde que os núcleos do seu *campus* começaram a ser reestruturados:

[...] na ocasião do projeto de extensão que a gente coordena [ela e a colega também assistente social e também membro do NEGED e NEABI] O projeto Educação democrática e Direitos Humanos. [...] Então, ano passado a gente conseguiu trazer o pessoal que tem uma peça teatral, que é “O Clamor Negro” e aí foi uma ocasião que a gente fez essa atividade de articulação do projeto de extensão com o NEABI... A criadora do espetáculo traz todo um relato autoral, da vivência enquanto mulher negra. Foi maravilhoso. O debate foi riquíssimo porque as estudantes se sentiram à vontade de dar seus depoimentos, seus relatos... [...] no começo desse ano, já no projeto 2020, a gente fez um cinedebate e aí a gente construiu isso... Projeto de extensão junto com o NEGED... É... Essa construção coletiva e aí a gente pediu a opinião dos estudantes sobre o filme [...] a gente conseguiu ao final fazer um debate muito bom, juntando a questão de raça e gênero, porque eu acho que a gente tem que fazer esse esforço também. De não segmentar. De fazer realmente esse diálogo porque existe o NEABI e existe o NEGED. É importante que existam os núcleos pra que dê representatividade pros diferentes grupos de fato. Mas, eles precisam conversar, né? Hoje em dia eu não consigo, por exemplo, falar de feminismo sem falar do feminismo negro. Então assim... Eu acho que a gente precisa ter esse esforço teórico e político de articular os temas, né? [...] por exemplo, recentemente naquela situação infeliz, super complicada daquela garota de 10 anos que precisou fazer o aborto legal, a menina do Espírito Santo... Naquela semana a gente sentiu muita necessidade de fazer um debate sobre violência contra meninas e mulheres. A gente articulou rapidamente os projetos junto com o NEGED, a gente fez uma atividade em parceria, inclusive com a Coordenação de Psicologia, uma roda de conversa *on line* com as meninas do *campus* sobre isso. [...] além dessa, o NEGED promoveu várias *lives* nesse período de distanciamento [devido à pandemia do COVID-19]. Pra discutir diversidade sexual, com recorte racial, inclusive, né? [...] uma muito importante que foi do debate sobre aborto e foi antes dessa questão da menina. É um debate amplo. Da luta pela legalização do aborto. Que eu acho é um debate extremamente necessário. Tem tudo a ver com a questão de gênero. A gente teve essa experiência dessa *live* com uma pessoa convidada, pesquisadora da área. [...] A gente vai agora fazer uma atividade de conversa *on line*, que é o que a gente tem pra hoje na realidade de distanciamento social, sobre como preservar o patrimônio ambiental e cultural do povo brasileiro e aí a gente convidou liderança indígena, liderança de população quilombola, docente do *campus* e a gente quer trazer essa conversa, esse debate e aí já pegando o gancho é... Que tá acontecendo a

nível nacional da destruição dos biomas, a questão do pantanal com um recorde de queimadas assim. [...] uma questão que tá muito ligada aos direitos dessas populações, né? [...] e agora em novembro a gente tá prevendo uma outra roda unindo a temática de gênero e raça pegando o gancho do dia 20. São iniciativas que a gente sabe que ainda são tímidas. Mas, são extremamente importantes. Eu acho que elas provocam o debate. Elas oxigenam assim... Fazem a gente pensar que a gente é resistência, sabe? (EM/NG/NB1)

Fica evidente que no Campus 1 da assistente social entrevistada o trabalho da EM é desenvolvido de forma bastante integrada com os núcleos de políticas inclusivas. Ela relata, inclusive em outros momentos, que parte dos membros da equipe compõem também a formação atual do NEABI e do NEGED e ela desenvolve em parceria com a colega do SESO projetos de extensão que se articulam com ambos os núcleos. A servidora faz uma forte defesa da necessidade de desenvolver esses trabalhos de forma conjunta, o SESO em parceria com a Psicologia, com a Pedagogia e com os NPIs e de forma articulada com os projetos de extensão, sempre com a participação ativa dos estudantes e cita exemplos de ações desenvolvidas a partir desta perspectiva mais integrada. A entrevistada ainda apresenta uma série de ações de grande relevância que vem sendo desenvolvidas e planejadas. Revela que em diversos momentos aconteceram debates envolvendo as questões de raça e gênero, inclusive com abordagem interseccional desses temas a partir de peças de teatro, sessões de cineclube, *lives* nas redes sociais, rodas de conversa *on line* com pessoas estudiosas dos temas e com representantes dos movimentos sociais, líderes indígenas e quilombolas. A servidora reconhece a importância destas ações no sentido de provocar os necessários debates sobre racismo, violências contra meninas e mulheres, diversidade sexual, a preservação do patrimônio ambiental e da cultura dos povos tradicionais.

Dando seguimento com os depoimentos dos servidores, vamos agora conhecer as ações desenvolvidas nos *campi* a partir da percepção daqueles que foram entrevistados propriamente enquanto membros do Grupo 3, os membros dos NIPs:

Geralmente eles replicam essas campanhas que já vem da Reitoria, né? Principalmente essas campanhas que são em valorização do negro. Não lembro agora nenhuma relacionada a gênero não. Ah... Questões relacionadas à mulher sim, mas em questão de orientação de gênero não lembro. [...] Eu sei que na Semana da Consciência Negra sempre tem muitas ações, debates, diálogos, palestras, apresentações artísticas, enfim... Já aconteceu também de surgirem algumas palestras e a gente divulgar lá. São bem pontuais ainda... [...] Por exemplo, essa aluna trans tava sofrendo resistências de outras alunas com relação ao uso do banheiro. E aí foi necessário que o Diretor de Ensino chamasse principalmente uma aluna, né? Pra poder explicar, dizer que legalmente ela tinha direito de usar aquele banheiro e enfim... E aí são esses processos assim... São bem pequenos mais eles vão se tornando grandes, sabe? Porque acontece com um, mas aquilo ali já serve de exemplo pra outros. [...] atualmente eu estou com um projeto em que eu trabalho a construção dos sentidos sociais públicos urbanos a partir do discurso, não é? Eu

trabalho com o que eu chamo de...‘falas desorganizadas’ [...] são aquelas falas que são excluídas da sociedade. Elas são consideradas desorganizadas porque não são compreendidas. E aí eu desenvolvi dois projetos. O primeiro foi sobre pichações e o outro sobre vendedores ambulantes. O discurso das pichações e o discurso dos ambulantes. Que tem uma questão racial incluída obviamente... A questão racial como sendo um dos elementos mais fortes da exclusão também no âmbito discursivo. Nesses dois novos projetos um é sobre uma análise do discurso de Maracatus e Afoxés e o outro é da poesia que eu chamo de poesia de resistência. [...] que são esses poetas que vivem nessas regiões periféricas e que constroem esses poemas e defendem as causas deles. Então, é um poema de resistência de luta, de... Um poema marginal, né? (NG2)

O entrevistado NG 2 demonstra certo distanciamento dos núcleos, afirmando apenas que eles costumam replicar algumas campanhas institucionais e apesar de ser membro do NEGED ele consegue falar mais de ações desenvolvidas no âmbito das políticas étnico-raciais no *campus*. Faz referência a ações como a Semana da Consciência Negra, revelando ter conhecimento de que essas discussões estão acontecendo, mas não demonstra estar envolvido com esses eventos e considera que eles ocorrem apenas em momentos pontuais. No que se refere à atuação particular do servidor enquanto docente e pesquisador, ele fala dos projetos que desenvolve em sua área da linguística em que consegue abordar a questão dos grupos excluídos e mais uma vez destaca a questão racial como presente em suas discussões.

A servidora NG 3 declara que a partir da nova formação do NEGED no *campus* ainda não foi possível executar muitas ações a partir do núcleo:

Eu lembro que houve um evento de outro NEGED... De outro *campus*. Logo quando nosso grupo foi formado... Acho que setembro do ano passado [2019]. Aí eu junto com a coordenadora [do NEGED], a gente conseguiu levar um ônibus com os alunos daqui pra participar. Pra a gente também já ter uma noção de como é que funciona isso. Como é que a gente pode fazer um evento aqui... [...] E aí quando foi em março, um pouco antes da pandemia, a gente [...] teve uma oportunidade muito bacana que foi participar de uma oficina com uma cineclubista [...] e nós fizemos uma primeira sessão que foi organizada pelo NEGED e aí na semana seguinte pá... Pandemia. Aí toda a programação da gente ficou comprometida. Conseguimos ainda fazer mais três sessões de cineclube de forma *on line*. Mas, aí agora no final do ano, chegou a um ponto em que as pessoas já estão saturadas de *lives* e cursos *on line*. E aí optamos por dar um tempo nas ações do cineclube e aí consequentemente acabou que as ações do próprio núcleo estão um pouco paradas, sabe? [...] Mas, tivemos poucos eventos, né? Pouquíssimos eventos conseguimos executar... E aí eu sinto que ficou ainda muito restrito ao *campus*. Não houve um impacto em outras esferas sociais aqui da cidade. [...] a primeira sessão do cineclube, tivemos a participação de alguns alunos e só. Sessão do cineclube *on line*, nós convidamos dois participantes... Tem uma militância aqui. Uma militância LGBTQI e nós convidamos duas pessoas dessa militância pra fazer o debate conosco depois da sessão que era relacionado ao mundo do trabalho e assim... A participação ainda é restrita às pessoas que tem interesse no tema. Ou que estão, de certa forma, envolvidas com a causa. [...] A gente não teve ainda a oportunidade de experimentar trazer um evento de grande porte pra sentir o impacto no *campus* como um todo. [...] é uma coisa que ainda vai acontecer, né? (NG3)

A entrevistada menciona um movimento de busca de orientações de como proceder, de

como desenvolver ações, indicando que o NEGED do *campus* ainda não possui diretrizes claras de atuação. Ela fala mais um pouco do processo de criação do Cineclube, já mencionado pela gestora de Extensão do seu *campus*, e sugere que esse projeto tenha sido a principal ação do núcleo, por meio do qual foi possível realizar algumas sessões e debates no ano de 2020. Porém, esse movimento se enfraqueceu no momento que as sessões passaram a ser *on line*, devido à pandemia. A servidora espera que o núcleo ainda consiga desenvolver algum evento de maior porte que seja capaz de atingir um público mais numeroso e diverso já que, segundo ela, poucas pessoas participaram das discussões já desenvolvidas e foram as pessoas que já são sensíveis e envolvidas com as causas das relações de gênero e sexualidade. Nesse sentido, a servidora demonstrou uma grande expectativa de que o NEGED se desenvolva e se consolide no Campus 3.

Nos exemplos de ações desenvolvidas apresentados pela entrevistada NB 2, que foi convidada a coordenar o NEABI quando o núcleo se constituiu em seu *campus*, segundo ela entre 2018 e 2019, é possível perceber uma preocupação em fazer a discussão racial acontecer de forma transdisciplinar:

No ano passado aconteceu [...] a gente colocou um monte de gráfico colado nas paredes... Pedi autorização, falei que ia colocar porque já sabia que ia dar treta... E a gente colocou vários gráficos comparando negros e brancos, raças em geral com relação a... Por exemplo, máquina de lavar roupas em casa... Quem tem e quem não tem. Mulheres com salário dividido... Pegamos os dados do IBGE, conversei com o professor de matemática, falei que ia fazer isso, ia trabalhar com gráficos nessa data e falei: “Você não quer trabalhar esses gráficos com os alunos em sala de aula?” [...] existe também um núcleo de artes conduzido por um colega. [...] ele é um intelectual, é um estudioso, conhece da pauta negra, das pautas das minorias como um todo. E dentro do núcleo de artes ele consegue fazer uma coisa que seria próximo do transdisciplinar porque ele pede muita licença e entra dentro dos ambientes de sala de aula. [...] e nesses espaços ele consegue pautar com poesia, chamando pessoas que são poetas, chamando pessoas que tocam música, pintando... E sobre isso ele vai conseguindo... Vai trabalhando com essas temáticas. Mas, não é porque é uma política do núcleo. É o indivíduo! O indivíduo consegue fazer isso e capilarizar isso dentro da instituição com a tranquilidade que o núcleo de artes consegue dar pra ele esse espaço. [...] em datas isoladas acontece, por exemplo, de o *campus* se abrir para a pauta [étnico-racial] e aí a gente faz mesas de discussão, chama convidados pra falar... Isso acontece, mas é muito comum, por exemplo, os servidores não participarem. (NB2)

A servidora cita uma ação que conduziu com auxílio de um colega da Matemática para discutir desigualdades raciais a partir de dados estatísticos do IBGE. Relata também como esse debate é colocado em sala de aula por meio do Núcleo e Arte e Cultura (NAC) conduzido por outro colega estudioso das pautas das minorias e que trabalha no *campus* essa discussões por meio de várias expressões artísticas. Ela relata que em datas isoladas acontecem eventos que discutem questões raciais e também destaca que percebe pouca participação dos

servidores nestes eventos.

A entrevistada NG1, que é a coordenadora do NEGED do Campus 1, enfatiza o intuito de atuação do núcleo tanto por meio do Ensino, quanto da Pesquisa e da Extensão, mas admite também que há dificuldade de inserção da temática no primeiro campo, o do Ensino, justamente onde essa discussão mais precisa acontecer, que é em sala de aula. Ela menciona o desafio da inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nos currículos de forma transversal, mas enfatiza a importância da formação que está sendo proporcionada por muitos eventos promovidos pelos núcleos do *campus*, que segundo ela, conseguem garantir que os debates aconteçam:

Olha, a atuação do núcleo [NEGED] se dá... [...] a partir da perspectiva do tripé educacional, né? Ensino, Pesquisa e Extensão. [...] a gente tenta atuar nos três campos. Obviamente que o núcleo tá vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, então as nossas atividades extensionistas tem uma vantagem em relação às outras, tá? A discussão em relação ao campo de Ensino é uma das que eu acho mais importantes e, no entanto, ela é uma das mais difíceis porque ela necessita do diálogo com as outras áreas todas. Porque a gente entende que a discussão de gênero e diversidade precisa atravessar o currículo de uma maneira mais concreta e isso a gente ainda não tem efetivamente... [...] porque depende inclusive de reformulação de currículo que a gente sabe que é um vespeiro dentro da Instituição. Mas, tem essa coisa que é... Uma série de eventos que são realizados que ocorrem no cotidiano da instituição e que acaba garantindo essa formação. Não só nas datas que são obviamente representativas, o oito março, né? O outubro rosa, o novembro azul, o mês de junho, mês da diversidade... Então, assim... Esses meses eles fazem parte de um calendário oficial do NEGED e que tá sempre promovendo atividades formativas [...] são palestras, são mini-cursos, são oficinas, são rodas de debate, são mesas redondas é... Sempre com profissionais múltiplos, que vão tá ali discutindo a perspectiva do problema, da temática a partir de vários pontos. Nesse sentido até acho que é uma pedagogia bem robusta, sabe? [...] É de muita qualidade porque são eventos acadêmicos de alto nível [...] E eles são rotineiros já na instituição. Eu acho inclusive que o NEGED junto com o NEABI, junto com os outros núcleos produzem bastante evento. (NG1)

Em outro trecho a entrevistada fala dos projetos de extensão e de pesquisa que estão sendo desenvolvidos vinculados ao NEGED:

[...] hoje a gente tem um projeto de extensão que se chama Territórios da Igualdade, que ele foi o projeto pra 2020, né? Infelizmente a pandemia veio e fez com que a gente mudasse um pouco o caráter do projeto... É um mote relacionado a igualdade no campo profissional. É mais voltado pras questões de gênero, né? Então, a gente tá o tempo inteiro articulando agora debates, articulando a promoção e a visibilidade de grupos que desenvolvam, por exemplo, trabalhos na área de tecnologia, na área de profissões que são tidas como masculinas para meninas. Então, a ideia é tá promovendo a visibilidade desses grupos. Diante também do cenário de pandemia a gente também começou a organizar uma série de *lives* e de debates acerca de outras temáticas pra continuar mantendo esse vínculo, que eu acho que é bem importante na extensão, né? Entre a instituição, o núcleo e outros agentes de transformação na sociedade, ONG's, Instituições relacionadas ao Governo do Estado, a própria Universidade... Com a comunidade de modo geral. Então, eu acho fundamental os núcleos atuarem a partir de projetos de extensão cadastrados, institucionalizados na unidade. E no campo da pesquisa a gente tá desenvolvendo agora. Vamos tentar

cadastrar uma pesquisa... Mas, a gente tá com um grupo de estudos feministas... Isso tá acontecendo semanalmente. Ele já acontece desde o início do ano [2020] e provavelmente agora vai se transformar numa pesquisa efetiva. (NG1)

A coordenadora destaca a importância de desenvolver projetos voltados para as temáticas do NEGED como forma de gerar maior visibilidade para os debates trazidos pelo núcleo e fala também da relevância do vínculo entre a instituição e a sociedade através desses projetos, principalmente dos projetos de extensão. Ainda em seu depoimento sobre as ações desenvolvidas pelo NEGED a servidora também aborda o episódio de desrespeito aos direitos das pessoas transexuais quanto ao uso dos banheiros do *campus* e que gerou uma ação de aplicação da normativa institucional que trata do assunto e da campanha de conscientização já apresentada no relato da assistente social entrevistada, que é do mesmo *campus*:

Agora a gente realizou, na pandemia mesmo, uma formação pra servidores de outros dois *campi* do IFPE. Aí eu fui na condição de coordenadora do NEGED. [...] Em 2016 a gente tinha muitos poucos núcleos em funcionamento e a narrativa do enfrentamento das dificuldades pra esses núcleos serem implementados, tanto a pessoal, quanto com relação a conhecimento era muito grande. Era maior do que é hoje. [...] e as pessoas narravam isso, de que não tinham conhecimento de que não sabiam muito bem quais eram os objetivos dos núcleos. Se a gente fizer uma espécie de retrospecto é notório o avanço. Eu acho que a gente tá bem melhor articulado. Óbvio... Tem muitas coisas pra melhorar, mas tá bem melhor articulado em termos de núcleo, sabe? [...] Nós temos uma estudante trans, por exemplo, que teve problemas com o uso do banheiro, teve problemas com a segurança do *campus*, com professores, com estudantes, com os setores todos... E foi feito um trabalho imediato do NEGED do *campus* em relação a isso para salvaguardar os direitos da estudante. Então, desde formação pra a segurança do *campus* a disponibilização de visibilidade da legislação que tá acolhendo ela, protegendo ela pro uso do banheiro, né? Até debates, discussões, inclusive foi aberto um processo disciplinar se a gente também quiser falar, né? Nessa ordem... Contra a pessoa que infligiu violência de gênero dentro da instituição. (NG1)

Com este exemplo a coordenadora do NEGED conclui que houve uma evolução no que diz respeito à implementação dos NEGEDs se comparado ao ano de 2016 quando os primeiros núcleos surgiram na instituição. A servidora percebe uma melhor articulação entre os membros e entre núcleos e revela que mesmo durante a pandemia ela tem oferecido formação para servidores de outros *campi*, enquanto coordenadora do NEGED.

E para finalizar com os relatos de ações pelos membros dos núcleos, seguem alguns trechos do depoimento do servidor NB1, coordenador do NEABI do Campus 1:

[...] Eu acho que a principal ação, por mais que ela tenha sido pontual. Mas, ela foi simbólica porque foi um *start*, né? É... A Semana de Consciência Negra no ano passado [2019]. Foram três dias em que eu senti que a instituição teve uma... Sabe? A gente sacudiu a instituição. Porque eu me lembro... Anos e anos e anos... Sempre foi uma coisa muito do dia. Chega ali no dia, acontece uma coisa no pátio... Uma dança, uma coisa mais superficial, no máximo uma mesa. [...] Parecia e, na verdade era, uma coisa burocrática. E que um professor ou outro muitas vezes assim com boa intenção fazia. E pra não passar sem nada. Então, no ano passado a gente conseguiu parcerias...

[...] Então, a gente acabou agregando estudantes egressos, acadêmicos renomados, militantes do movimento negro e a própria comunidade institucional e artistas em três dias bem cansativos de atividades... Foi um evento que trouxe a temática sob diversas perspectivas. Muita produção cultural e muitas mesas interessantes. Uma conferência Internacional... Então, foi um evento que foi um marco. Eu tou muito triste de não poder repetir isso esse ano, dadas essas condições [2020, devido a pandemia]. Na verdade, a gente vai fazer outra coisa... [...] o Encontro dos Povos. É um evento que vai meio que vai trazer a discussão sem ser algo especificamente sobre a semana de consciência negra... [...] Para além disso, nós fizemos já divulgação de textos, de livros, de filmes, de documentários... A gente usou as mídias sociais [...] A gente passou um bom tempo dinamizando bastante as redes sociais. Tem sido um mecanismo interessante. [...] a gente promoveu algumas rodas de conversa. Com Jéssica Yakikan, que é uma indígena. Promoveu também com uma artista indígena puri, chamada Siba Carvalho... A ação foi mais no sentido primeiro de engajar pessoas no NEABI a partir do *Instagram*... Houve rodas de conversas e houve também *podcasts*. Então, de alguma maneira, a gente fez essas ações no contexto da pandemia mesmo, né? Sempre assim... Mais de 150 pessoas participando das coisas que a gente fez no *Instagram*, por exemplo. [...] É uma ferramenta que vem mostrando um resultado. O *Instagram* manteve o NEABI vivo. (NB1)

O entrevistado relata que a principal ação do NEABI em seu *campus* foi um evento ocorrido em 2019, A Semana da Consciência Negra, que segundo ele, sempre existiu, mas pela primeira vez foi um evento grande que discutiu a questão racial sob diversas perspectivas e, de acordo com suas palavras, “sacudiu a instituição”. Em 2020 até a data da entrevista estava sendo planejado um evento virtual que seria o “Encontro de Povos”. Outras atividades desenvolvidas de forma virtual aconteceram ao longo do ano de 2020 por conta do isolamento social, que estimulou o núcleo a desenvolver suas redes sociais por meio das quais o diálogo com a sociedade acerca das temáticas étnico-raciais e das questões dos povos tradicionais foram mantidas.

O Coordenador do NEABI falou também de ações em parceria com o NEGED, sobre a busca por conhecimento para aprimorar sua atuação à frente do núcleo e sobre mais alguns planos para próximas ações:

E a gente também fez parcerias. O NEGED puxou a *live*, a gente trouxe dados sobre a maternidade, o parto das mulheres negras. Então, a gente acabou discutindo também o tema da maternidade e do feminismo a partir de uma perspectiva das mulheres negras. E tudo isso gera engajamento. [...] Eu também associei o NEABI no Consórcio Nacional dos NEABs e NEABIs. Existe esse consórcio. Pra que a gente veja isso sob uma perspectiva nacional. [...] e já participei de algumas reuniões pra poder me inteirar sobre as lutas. [...] A gente fez uma pesquisa na instituição. Eu ainda vou trabalhar esses dados... Perguntando sobre o conhecimento da comunidade a respeito da questão étnico-racial. Sobre estratégias que podemos utilizar pra poder melhorar a questão do combate ao racismo na instituição. [...] A gente mandou o formulário e muitos e muitos professores responderam... Discentes também responderam. Isso me faz perceber que a gente precisa fazer essas ações. [...] Inclusive tem ali sugestões, tem ali respostas da comunidade que vão me dar subsídios para a gente construir uma agenda. [...] Inclusive eu tou tentando criar mais um evento agora. Um evento rápido. É uma roda de conversa com a Herdeira do trono de Oyá da Nação Xambá. Talvez o Candomblé mais forte aqui em termos de visibilidade no Estado de PE. (NB1)

A partir das falas de seus membros, foi possível enxergar um panorama mais detalhado da situação em que se encontram os NPIs nos três *campi* participantes da nossa pesquisa.

Dessa forma, foi possível confirmar que o Campus 1 teve ambos os núcleos, NEABI e NEGED reativados a partir de 2019, quando os atuais coordenadores foram nomeados e daí em diante movimentos e discussões importantes começaram a ser desenvolvidos de forma bastante participativa e mesmo durante a pandemia estes núcleos não somente se mantiveram ativos por meio de eventos virtuais como parecem estar se fortalecendo.

Já no Campus 3, segundo a gestora de Extensão e demais entrevistados tanto o NEABI quanto o NEGED parecem encontrar dificuldades para se estabelecerem de forma mais estável e têm atuado ainda de maneira muito frágil e ocasional. No entanto, é justamente no Campus 3 que foram iniciadas ações bastante relevantes no âmbito das questões étnico-raciais que têm partido de necessidades locais observadas pela Divisão de Extensão e mesmo sem um NEABI ativo e sem orientações institucionais para atuações específicas, o *campus* tem sugerido, criado e aplicado procedimentos importantíssimos no sentido de garantir o acesso e a permanência de estudantes quilombolas e indígenas na Instituição como um todo.

Os núcleos do Campus 2 também vivem a realidade de uma reestruturação a partir do ano de 2019 e parece que esse processo caminha lento e não há ainda uma atuação mais forte desses núcleos no dia a dia do *campus*.

Membros dos núcleos do Campus 2 e do Campus 3 reforçaram que ainda se sentem despreparados para uma plena atuação à frente das políticas inclusivas e que os núcleos precisam se desenvolver bastante no planejamento e execução de ações. Então, parece ficar claro que há um conjunto de fatores, como o fato de estar ocorrendo somente muito recentemente um movimento de reestruturação desses núcleos; a insegurança dos implementadores devido a falta de capacitação; o surgimento da pandemia da Covid 2019, que parece ter interrompido muitos dos planos de ações para alguns desses núcleos no ano de 2020; além da falta de políticas norteadoras claras, que reunidos tornam compreensível que menos ações sejam implementadas. Contudo, os depoimentos revelam que há muito planejamento e expectativa para ampliar essa capacidade de atuação por parte dos implementadores das políticas inclusivas. Estes servidores demonstram muito interesse em se capacitar e têm se esforçado para buscar conhecimento, sendo que alguns possuem mais facilidade para conduzir esse desenvolvimento de forma mais autônoma, como é o caso dos coordenadores dos núcleos do Campus 1, por conta da formação prévia e da atuação em movimentos sociais que estes servidores já possuem.

Portanto, a partir de relatos dos servidores entrevistados acerca das ações que já foram realizadas desde que as novas formações dos núcleos foram estabelecidas e sem deixar de levar em consideração as particularidades de cada um dos três *campi* alvos da pesquisa, foi possível perceber que uma série de iniciativas relevantes vem sendo desenvolvidas no âmbito das políticas inclusivas em todos eles. A maioria dessas iniciativas, porém, se concretiza na realização de eventos acadêmicos que abordam as questões étnico-raciais e relações de gênero e sexualidade por meio de palestras, mesas redondas, rodas de conversas, exposições, exibição e debate de filmes e apresentações artísticas, conforme relatos. Eventos temáticos dentro de campanhas voltadas especificamente para o debate e reflexão acerca desses assuntos, principalmente em datas mais significativas para os movimentos de direitos humanos parecem ser cada vez mais frequentes e abrangentes. Um exemplo, citado por vários entrevistados é o evento da Semana da Consciência Negra, em referência ao dia 20 de novembro incluído oficialmente no calendário escolar como o “Dia Nacional da Consciência Negra” conforme Lei nº 10.639/2003.

Outro artifício, que segundo algumas das pessoas entrevistadas, vem sendo utilizado é a inserção da pauta inclusiva também nos outros eventos acadêmicos que já ocorrem tradicionalmente na instituição. Nesses casos, parece haver maior facilidade em abordar as temáticas étnico-raciais que tendem a ser mais facilmente associadas a questões culturais e de tradições regionais como a arte e a gastronomia locais, por exemplo. Já as questões de gênero e sexualidade parecem ser mais difíceis de explorar fora de eventos específicos.

A partir dessas informações, é possível perceber que os eventos acadêmicos assumem um papel de destaque no processo de conscientização que vem se tentando propiciar na instituição, pois se estabelecem como um convite à reflexão acerca da inclusão social de grupos minoritários. No entanto, alguns pontos negativos são sinalizados pelos entrevistados, pois além do fato de serem estes eventos momentos pontuais, nem todos os indivíduos da comunidade acadêmica aceitam o convite ao processo reflexivo proposto. Ou melhor, muitos dos que participam destes eventos são aqueles indivíduos que já são simpáticos às causas das minorias sociais.

Outro movimento importante que parece ter acontecido em pelo menos dois dos três *campi*, cujos servidores informaram a presença de pessoas trans, é o acolhimento a estas pessoas a partir de um trabalho que vem sendo feito de conscientização buscando a garantia de direitos básicos como o uso do banheiro e do nome social conforme identidade de gênero do indivíduo, estes sim, direitos que já estão previstos em regulamento próprio do IFPE.

Contudo, a partir dos relatos que trazem essas informações, ficou evidente que apesar de a resolução interna que trata do assunto ter sido aprovada desde 2015, o documento se manteve desconhecido pela comunidade e não estava sendo respeitado, fato que só veio chamar a atenção a partir dos gritos de socorro de estudantes transexuais, o que desencadeou uma campanha institucional para a divulgação e aplicação da normativa. Segundo uma das entrevistadas, porém, esse documento ainda é insuficiente para tratar de forma adequada as particularidades das pessoas trans e seus direitos.

Algo que foi possível inferir a partir das conversas com membros dos núcleos e das EMs é que não parece tão comum o envolvimento direto destes últimos com as políticas inclusivas. Em apenas um dos três *campi* da pesquisa demonstra-se haver um trabalho articulado entre EM e NPIs, o que pode estar relacionado ao interesse individual de cada servidor. Alguns membros das EMs relataram que não possuem ações específicas para tratar grupos minoritários e que todos os estudantes são tratados com igualdade. Estes servidores costumam atuar na resolução de conflitos gerais e trabalham a partir da conscientização da comunidade acadêmica com base no bom senso e nos princípios éticos, segundo seus próprios relatos. E no que se refere à PAE do IFPE, que é o principal documento que rege a atuação destes profissionais, a política não prevê orientações no sentido de garantir um tratamento diferenciado para grupos minoritários e apenas no que tange aos programas de assistência financeira o SESO consegue incluir critérios de raça e gênero como fatores de maior vulnerabilidade nas análises socioeconômicas que realizam. Porém, não há nenhum programa específico dentro desta política que se volte para o atendimento destes segmentos sociais mais vulneráveis.

Outra questão que foi possível observar em alguns trechos dos depoimentos é que existem grupos de servidores que compreendem a importância da abordagem das questões inclusivas de forma transdisciplinar e transversal, mas que esta não é uma prática generalizada e tampouco incentivada institucionalmente, e quando ocorre, é por meio de iniciativas isoladas daqueles servidores que escolhem trabalhar a partir desta perspectiva e que se esforçam para encontrar caminhos de incluir o debate acerca das políticas inclusivas dentro dos espaços institucionais já existentes. Esse esforço maior, segundo entrevistados, está relacionado a uma dificuldade para inserção das discussões sobre os temas relacionados à inclusão de grupos sociais minoritários na esfera institucional do Ensino. Adentrar o Ensino parece mais difícil porque depende de mudanças mais profundas em aspectos diretamente relacionados às metodologias e didáticas utilizadas, como um amplo processo de reformulação curricular e de combate às resistências de alguns docentes que possuem posturas

mais conservadoras quanto à abordagem das temáticas inclusivas em sala de aula, o que depende do esclarecimento e familiarização destes docentes com tais questões.

Alguns dos servidores enfatizaram a necessidade de uma adesão efetiva da pauta da inclusão social pelas três esferas que compõem o tripé acadêmico, Ensino, Pesquisa e Extensão e da importância do desenvolvimento de um trabalho articulado entre estes três campos, de forma que as práticas inclusivas façam parte da atuação de todos os atores institucionais. Entrevistados dos *campi* 2 e 3 falaram de algumas estratégias desenvolvidas em seus *campi* que buscaram aproximar a área do Ensino da pauta da inclusão social. Estes *campi* conseguiram levar temas inclusivos para dentro dos Encontros Pedagógicos, que são momentos de especial importância para a instituição porque são algumas das poucas ocasiões em que se consegue reunir todo o corpo docente e equipe pedagógica para refletir sobre as práticas de ensino, buscando a partir de um planejamento conjunto o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, esses encontros mostram-se como perfeitas oportunidades para a inserção da discussão sobre as políticas inclusivas de forma a atingir aqueles docentes que naturalmente não buscariam de forma espontânea uma formação com foco em educação inclusiva. Contudo, essa positiva integração da Extensão com o Ensino que começa a ser verificada a partir da inserção da pauta inclusiva nos Encontros Pedagógicos ainda não está formalizada e de acordo com os depoimentos é algo que vem se conseguindo fazer mais recentemente.

Outros caminhos que vem se mostrando como alternativas viáveis para abordagem da inclusão da diversidade no fazer acadêmico institucional são projetos de pesquisa e extensão voltados para a questão. Tais projetos se estruturam a partir de normativas maiores de âmbito nacional que tratam especificamente sobre as temáticas inclusivas e são principalmente eles, bem como os eventos acadêmicos já destacados, que tem sido responsáveis por trazer para dentro da instituição os debates que estão acontecendo fora dela, nas organizações representativas dos grupos minoritários, nos movimentos sociais e nas universidades. Entrevistados dos três *campi* destacaram a importância destas iniciativas, principalmente dos projetos de extensão, como possibilidades de criação e manutenção de vínculos com a sociedade externa, indivíduos e instituições parceiras, que permitem trocas importantes de conhecimentos e como forma de amplificar a visibilidade para esses debates.

Aparentemente essas são as principais ações responsáveis por trazer para dentro do IFPE os conhecimentos no âmbito dos direitos humanos e sobre a legislação externa relacionada à inclusão social, que começam a perpassar as discussões internas e a contribuir para o processo de formação e de conscientização da comunidade acadêmica acerca da

temática inclusiva e dos direitos dos segmentos sociais minoritários.

6.3.3 Autonomia dos Implementadores

Um dos aspectos importantes no processo de desenvolvimento das ações de inclusão que vem sendo executadas pelos *campi* é o quanto os servidores envolvidos sentem que possuem autonomia e liberdade para planejar e implementar essas ações. Conforme Peters *et al* (2013) a efetiva implementação da política depende de uma posição estratégica por parte dos implementadores, pois são eles que contribuem para colocar as ações em prática. Relativamente a isso, trouxemos trechos dos depoimentos de alguns entrevistados. Primeiramente apresentaremos algumas falas dos membros do Grupo 1 e em seguida dos demais servidores.

A gente tem uma gestão bem aberta a essa troca, né? E buscando sempre que as ações estejam alinhadas... Quando eu digo alinhado não é que tem combinar antes. Não é isso. Mas, é você... Vai ter um evento... Vai interferir em alguma situação de aula? Precisa alinhar com alguém? Vai precisar de uma estrutura? Vai precisar de convite? Então, é mais pra que a gente planeje a ação pra que ela ocorra da melhor forma [...] Mas, a gente sempre estimula as áreas a criarem, a proporem, e sempre debater com a gente pra a gente ir só planejando... É nesse sentido. Não no sentido de podar a temática. Acho que não cabe a gente [Direção Geral] dizer o que falar ou deixar de falar. As pessoas sabem como lidar. [...] Então, eu tenho muito tranquilidade com a equipe aqui. Liberdade sempre. (GC2)

[...] eles tem total autonomia. Evidentemente muitas decisões... Eles quando querem implantar um... Fazer um debate, passa pela Direção Geral. A gente conversa. Mas, não tem “não”. Aliás, eu sou conhecido como o diretor do “sim”, né? Pra eu dizer um não tem que ser uma coisa muito, muito, muito é... Que vá de encontro todo nosso regulamento, nosso regimento. Mas, tem todo apoio. (GC1)

[...] tem uma coisa importante que eu acho que a instituição faz que é dar essa condição pra a gente fazer. A gente tá numa instituição que valoriza isso. Ela não tá ali diretamente ofertando da forma que eu acho que seria necessário. Mas, quando a gente vai buscar, percebo é que a instituição valoriza sim isso. [...] Eu acho que autonomia a gente tem sim. Somos uma instituição bastante autônoma em relação a isso. Não sei se isso é um sentimento meu e daqui do *campus*. Porque sempre tive uma gestão muito comprometida com isso, com essa independência e muito técnica também. De os gestores chegarem lá e dizerem: “Olha, a gente precisa fazer isso, isso e isso...” E o gestor maior perguntar o que é que precisa... Se a gente tem... Vamos correr atrás pra gente conseguir fazer... Aqui a gente sempre teve muito esse apoio. (GC/NB3)

Segundo relatos dos gestores, nos três *campi* participantes da pesquisa e no IFPE como um todo, amplas liberdades e toda autonomia possível para planejar e executar ações de inclusão social são conferidas aos servidores. As ações implementadas pelos NIPs são discutidas com a gestão, mas segundo gestores entrevistados, não costumam haver interferências nas ações propostas, pois os núcleos gozam de plena confiança para atuar e sendo assim, cabe à gestão apenas tomar ciência dos atos e oferecer apoio quando necessário.

Quando questionados acerca do mesmo tema, servidores entrevistados que são membros dos Grupos 2 e 3 também confirmam que não há quaisquer impedimentos de instâncias superiores dentro da instituição para o desenvolvimento de ações de inclusão e que existe uma vasta autonomia para agir:

Eu particularmente, enquanto servidora, enquanto assistente social, nunca me senti impedida de realizar essas iniciativas. Eu senti obstáculos mais no âmbito de organização dos fluxos de trabalho do que uma resistência do ponto de vista de negligenciar esse debate. Eu não posso dizer isso, no âmbito do *campus*. [...] eu não sinto resistência, pelo menos assim... Da parte de gestão, né? Que é quem, de repente, pode dificultar ali... Eu não sinto isso assim... Não sinto impedimento. (EM/NG/NB1)

Há um esforço. Mas, eu não vejo também rejeição da parte do *campus* de implementar. Assim... Não vejo oposição. Eu vejo ainda um processo de implementação. (EM2)

Eu acho que a gente tem abertura pra discutir o que quiser. Talvez falte mais iniciativa da gente mesmo [dele próprio] em fazer isso. Acredito que alguns professores já discutam isso em sala de aula quando convém. Mas, não há um movimento da Direção... Coisa assim que impeça ou que determine isso... Não. Acho que há uma liberdade pra se discutir dentro do que for conveniente. Há toda uma liberdade pra se propor, pra se discutir, pra se pensar... (NG2)

Então... De certa forma, o incentivo não existe. [...] por exemplo, se eu não fizer nada no NEABI durante um ano, ninguém nunca foi bater na minha porta e falar assim: “olha, e aí? Tá fazendo alguma coisa?” [...] Mas, a resistência também não. Então, se eu quiser fazer vinte e quatro horas por dia ninguém vai me impedir também não. Não existe esse impedimento. (NB2)

Esta última fala, da servidora NB2, também confirma a percepção dos outros entrevistados de que não há resistências à implementação de ações inclusivas pela instituição, contudo, revela que também não há estímulos diretos. Ela ainda sugere que há sim liberdade para agir, mas que há a mesma liberdade para não agir, ou seja, que fica a critério do implementador executar as políticas ou não. Essa ideia fica ainda mais clara nos relatos de outros membros dos núcleos:

Tem autonomia. Mas, assim... É bom e é ruim, né? É bom porque você sente que não tem amarras ali. Pra colocar em prática os projetos que você pensou e tal... Mas, por outro lado, às vezes, isso me dá a impressão de que a gente tá liberado porque não tem ainda uma estrutura por traz pra dar um norte. A coisa fica meio solta. Você tem muita liberdade, mas porque será? (NG3)

É uma autonomia que é nociva, né? A autonomia pedagógica é necessária, mas essa autonomia aí já é falta de... Talvez de preocupação em fazer a instituição realmente cumprir na íntegra a sua missão institucional. [...] Pedagogia não se faz assim... “Vai lá professor e te vira...” Cumpre só a lei. E aí não acontece nada depois. Mas, eu acho que tem autonomia sim. Eu me considero muito tranquilo no meu papel desde quando entrei... Na minha relação com a instituição. Não vejo nenhum processo que complique, uma certa burocracia, um certo olhar enviesado... Não. (NB1)

[...] Se a instituição... Se ela não organiza isso o quanto ela poderia organizar, isso fica muito a cargo dos profissionais que estão envolvidos ali no núcleo, não é? Que

as coisas aconteçam, né? Então, de certo modo, gera uma autonomia. Só que é uma autonomia meio que pelo lado do não visível, sabe? Sabe aquele movimento que é uma espécie de clandestino dentro da instituição? E normalmente as pessoas que estão envolvidas com o núcleo, elas tem um interesse, uma visão ética de que é importante. Ninguém tá ali somente por uma portaria, sabe? Aí já é outro problema se a pessoa estiver ali somente por uma portaria... Mas, normalmente não é isso que eu vejo. Vejo que as pessoas que estão envolvidas no núcleo têm uma disposição ética pra que aquilo funcione. [...] a autonomia vem de uma certa falta ainda de uma estrutura organizacional melhor pra isso, né? (NG1)

Estes últimos relatos evidenciam uma percepção um pouco mais negativa acerca de toda essa autonomia concedida aos NPIs no IFPE e que possibilita amplas liberdades aos servidores comprometidos em atuar na execução destas políticas em seus respectivos *campi*, mas que ao mesmo tempo, pode revelar certa falta de planejamento e de orientações claras para atuação deles como consequência de uma vulnerabilidade na estrutura institucional que se volta para implementar tais políticas. Alguns entrevistados destacaram que observam poucos incentivos para a execução das ações e principalmente a ausência de diretrizes bem definidas, o que, na verdade, se converte em liberdade para agir ou para não agir. É por isso que talvez a implementação das políticas inclusivas esteja acontecendo de forma um tanto quanto instável e afrouxada, já que depende fundamentalmente de capacidades individuais e de esforços pessoais do implementador para encontrar caminhos próprios para a execução da política, e muitos dos servidores entrevistados, que se dispuseram a desempenhar esse papel à frente dos núcleos, ainda não se sentem devidamente capacitados para tal como já foi revelado.

Essa ausência de orientações para agir tão presente nos relatos das pessoas entrevistadas denuncia uma preocupante fragilidade no que se refere ao plano normativo institucional e seus contornos, visto que os servidores que se dedicam a executar ações de inclusão social no IFPE não encontram uma política institucional que norteie de forma estruturada e sistemática a implementação dessas ações. Como já demonstrado, estes servidores possuem clareza de entendimento acerca da postura institucional em defesa da educação inclusiva e cidadã que fundamenta a constituição do IFPE enquanto instituição educacional. Essa defesa de uma educação pautada pela inclusão da diversidade está presente em diversos documentos oficiais do Instituto e é efetivamente transmitida. Porém, as menções de caráter mais genérico, que atendem a uma legislação ampla de âmbito nacional acerca de inclusão social, apenas demarcam o posicionamento da instituição a favor da ideia de uma educação para todos e em prol dos direitos humanos. Nesse sentido, ficam declaradas as intenções e as diretrizes gerais que devem definir as práticas institucionais. Mas, na hora de executar as ações a partir destes princípios percebe-se a necessidade de documentos mais

específicos e direcionados, que tragam orientações mais detalhadas sobre o processo de implementação das políticas inclusivas internamente, visto que a inclusão social enquanto paradigma é um processo bastante amplo e complexo, ainda permeado por muitas contradições e conflitos.

Então, fica manifesta, a partir destes depoimentos, a ausência de uma política institucional voltada para a inclusão social e direitos humanos única e completa e começam a ficar evidentes as dificuldades que decorrem deste fato. Portanto, existem dispositivos normativos ainda em processo de construção ou de aprovação e diretrizes genéricas e pouco instrutivas no que concerne às políticas inclusivas. Dentro daquilo que já existe normatizado e aprovado concretamente sobre inclusão, é possível inferir, a partir dos relatos coletados e da análise documental, que há certa fragilidade e insuficiência, além de ser ainda uma normativa desconhecida pela comunidade acadêmica e frequentemente desrespeitada. Tais documentos, que parecem esparsos e pouco abrangentes, não abordam as questões específicas da inclusão da diversidade de grupos sociais minoritários e não apresentam planos estratégicos para a condução de um processo educacional verdadeiramente inclusivo. Dessa forma, estes documentos não costumam ser consultados ou servem para subsidiar a implementação das ações que, por isso mesmo, vem sendo executadas de maneira mais fortuita e aleatória, a partir de iniciativas independentes.

Os servidores que se dedicam a implementação das políticas inclusivas, portanto, atuam baseados em suas próprias pesquisas sobre as temáticas ou buscam se apoiar no trabalho de especialistas nos assuntos, muitas vezes convidando esses estudiosos para participar de atividades na instituição, como forma de promover a realização dessas discussões internamente e no que se refere à cobertura legal, por vezes precisam recorrer à legislação externa para encontrar alternativas que possam ser aplicadas a realidade local.

Aparentemente é justamente essa deficiência regimental que se manifesta em uma sensação de liberdade e autonomia para o burocrata responsável pela implementação das políticas inclusivas no IFPE e possibilita que esse servidor goze de um grande poder de decisão na hora de agir. É o que a literatura aborda como o exercício da discricionariedade, essas decisões tomadas pelos implementadores durante a execução das políticas, conforme nós já apresentamos nesta pesquisa a partir da perspectiva de Lipsky (1980, 2010). Segundo este autor, a discricionariedade e a autonomia tornam-se centrais nas tarefas exercidas pelos burocratas de nível de rua, uma vez que os sistemas onde atuam são muito complexos. Assim, verifica-se que o poder discricionário pode ser usado por aqueles que atuam na linha de frente para preencher lacunas na ausência de regras claras ou para negociar alterações das políticas

públicas na prática, segundo o discernimento individual do servidor (LIPSKY, 1980; 2010). Hupe e Hill (2007) destacam que as regras juntamente com a discricionariedade dos agentes implementadores desenvolvem uma complexa relação que permite liberdade de ação, especialmente quando estes se encontram diante de situações em que essas regras são ambíguas ou mesmo contraditórias. Podemos estender esse raciocínio para contextos em que as regras sejam incompletas e insuficientes para subsidiar a ação destes agentes, como parece ser o caso dos servidores do IFPE.

Contudo, essa discricionariedade do burocrata de nível de rua tem permitido, em alguns casos, conforme relatos, que as ações no Instituto estejam evoluindo de forma até mais rápida do que a própria estruturação dos núcleos e do que a formulação de uma política de inclusão institucional. Levando em consideração que mesmo diante de diversas dificuldades já apontadas, alguns núcleos estão conseguindo desenvolver ações de significativa importância, que em alguma medida demonstram extrapolar as normativas internas existentes. Ou seja, em alguns momentos específicos, a prática da política inclusiva pode estar superando os documentos institucionais. Ou em outras palavras, a política está sendo elaborada na prática ao mesmo tempo em que é implementada, enquanto que os documentos do IFPE ainda se mostram insuficientes, deixam a desejar em alguns aspectos ou acabam ocasionalmente sendo ignorados pela comunidade acadêmica por desconhecimento. Alguns trechos dos depoimentos demonstram essa percepção entre as pessoas entrevistadas:

[...] mas, acho que há iniciativas individuais que se juntam. E essas iniciativas individuais elas quando encontram os pares... Eu senti isso no *campus*, a gente percebe... Ah tal professora discute esse tema. Vamo se somar, né? Vamos fazer esse trabalho. Eu acho que a EM, nesse sentido, tem até ultrapassado é... De repente uma portaria eventual que tenha sido criada e às vezes nem é aquelas pessoas que estão ali promovendo. São outras que tão ali, por afinidade com o tema. Tão ali construindo coletivamente e com os estudantes. (EM/NG/NB1)

Eu diria a você o seguinte: os documentos da instituição, como toda normativa... A visão sociológica sobre normativa, né? As normas não conseguem dar conta da realidade e isso fica muito claro no caso do NEGED. A normativa que existe hoje é muito pouca e ela não consegue dar conta da realidade. O que tá acontecendo com os núcleos já é muito mais avançado do que tem posto nas normativas. (NG1)

Tudo isso evidencia o quanto a liberdade de ação dos agentes implementadores é determinante na trajetória do processo de implementação de políticas públicas, confirmando a importância do poder discricionário, conforme apontado por Lipsky (1980,2010) e por tantos outros autores que consideram a discricionariedade como a possibilidade que os agentes implementadores têm de decidir entre alternativas e definir como implementar as políticas públicas (LOTTA, 2014; D'ASCENZI e LIMA, 2013).

Essa realidade institucional também se mostra condizente com o pensamento de que as

políticas continuam sendo formuladas durante o processo de implementação (SERAFIM e DIAS, 2012; LOTTA, 2014) já que se observa que as ações práticas no IFPE se sobrepõem da tal forma à norma escrita deficitária que acabam influenciando na criação de novos procedimentos. Embora, institucionalmente, ainda se aguarde uma formalização destes procedimentos para que se possa considerar efetivamente que eles se constituem enquanto política documentada e estabelecida. E é justamente neste último ponto que se verifica uma sintomática fragilidade do processo. Porque a despeito do fato de estas ações que estão sendo postas em prática estarem contribuindo de forma importante para que os caminhos da inclusão sejam pavimentados dentro da instituição, elas tendem a acontecer ainda de maneira pontual e aleatória. Dessa forma, podemos até arriscar dizer que tais ações não se configuram enquanto parte da execução de uma política inclusiva. Isso porque possuem um caráter informal no seu desenvolvimento já que se efetivam como atos não previstos em documentos escritos, que não estão expressamente contidos em nenhum dispositivo normativo da instituição e não possuem registros formais. Portanto, tratam-se de atos que podem ocorrer isoladamente e jamais se repetirem ou podem deixar de acontecer na medida em que surjam opositores que questionem a legitimidade deles.

Nesse sentido, pode parecer um pouco desconexo considerar que políticas institucionais estão sendo reformuladas ou adaptadas a partir da discricionariedade do servidor que se utilizaria dessa liberdade para aprimorar ou ajustar um procedimento contido em alguma norma. Porque o que se verifica não é um processo de adequação de normativas no momento de aplicação prática destas. O que se observa é que o servidor se vê numa condição de formulador compulsório de uma política que deseja implementar, pois diante de uma ausência de planos de ação claros e objetivos que lhe orientem, o burocrata cria os próprios meios para executar a política, ou melhor, executa os procedimentos criados por ele mesmo. Portanto, em alguma medida, podemos dizer que ele elabora as próprias políticas no ato de executá-las. Estes implementadores se utilizam de suas experiências pessoais, buscam conhecimentos e parcerias externas e consultam legislação suprainstitucional para planejar e fundamentar suas práticas no dia a dia, construindo metodologias e projetos próprios. Nesse sentido, a afirmativa de Lipsky (1980; 2010) de que os burocratas de nível da rua são os verdadeiros criadores e fabricantes de políticas públicas encontra reforço.

Mesmo assim, apesar de toda essa presumida desconexão entre o aparato normativo institucional e as ações que estão sendo postas em prática pelo implementador, isso não acontece de forma proposital como uma intencional violação da norma por qualquer motivo proveniente da discricionariedade deste burocrata. Trata-se de uma consequência direta da

insuficiência normativa, que gera a necessidade de uma atuação mais espontânea e independente. Também não se verifica um descumprimento ou distorção dos regimentos internos, seja de forma consciente ou inconsciente por parte do servidor. Porque embora a normativa institucional não seja frequentemente consultada e não se observe uma correspondência direta entre ela e as ações implementadas, estas atendem em alguma medida aos preceitos institucionais mais básicos que são compartilhados pelos implementadores e que direcionam o agir deles. As políticas maiores da instituição, que não abordam profundamente as questões de inclusão social, trazem, no entanto, os princípios e diretrizes gerais nesse aspecto, congruentes com a própria C.F. de 1988. Sendo assim, os agentes implementadores das políticas ao adotarem esses princípios no seu dia a dia e ao atuarem no sentido de executar ações que contribuam para essa inclusão possuem consciência de estar cumprindo o seu papel enquanto servidores e enquanto cidadãos em plena consonância com a missão e a visão institucional. Então, as ações que vem sendo praticadas são condizentes com as políticas da instituição em um âmbito global. Elas se alinham aos valores defendidos pelo IFPE. Portanto, se analisarmos a questão por meio de uma perspectiva mais ampla, percebemos que não há um verdadeiro distanciamento ou contradição nesse sentido.

O que se verifica claramente, entretanto, é mesmo que não há uma prática de ações ordenada e em fiel observância a procedimentos prévia e formalmente estabelecidos em alguma política de inclusão institucional. Dessa forma, o processo de implementação das diversas ações de inclusão que já foram ou estão sendo planejadas e desenvolvidas nos *campi*, conforme os relatos dos servidores entrevistados, não se dá a partir de um rígido atendimento às orientações superiores ou a procedimentos padronizados e instituídos de cima para baixo, conforme sugere a abordagem do modelo de análise *top-down*. Mas, pelo contrário, possui um caráter espontâneo e ocorre num movimento que parte dos implementadores e dos contextos locais.

Portanto, esses dados também conseguem demonstrar que a nossa pesquisa se acomoda de forma adequada dentro da perspectiva de análise de baixo para cima, reforçando esse entendimento. Já que estamos diante de um contexto em que as políticas claramente estão sendo implementadas a partir de uma dinâmica de ações que começa a se estabelecer muitas vezes sem levar em consideração os documentos institucionais ou mesmo a falta deles. Ações que se desenvolvem naturalmente seguindo uma tendência crescente de inserção das pautas inclusivas no debate institucional por grupos específicos de servidores. O que, segundo depoimentos das pessoas entrevistadas, acontece ora de forma mais espontânea e isolada a partir de demandas apresentadas pela própria comunidade acadêmica interna, ora de forma

mais articulada com as ações de movimentos sociais ou de outras instituições e grupos externos que se engajam na mesma luta, acompanhando as discussões que estão sendo feitas externamente na sociedade e que tenderão em algum momento e em alguma medida a influenciar na elaboração de políticas internas que possam atender de forma mais adequada às necessidades locais.

Dessa forma, conseguimos perceber que este fenômeno no desenvolvimento das políticas inclusivas no IFPE se associa fundamentalmente a uma abordagem de análise ascendente ou modelo *bottom-up*, segundo o qual o foco da análise não são as normas e sim o contexto das ações que estão sendo implementadas e o importante é compreender o que de fato acontece, conforme Lotta (2019) e Lima e D'Ascenzi (2013), já que as variáveis do contexto institucional parecem muito mais determinantes para a política que está sendo implementada do que o processo de formulação da política em si.

E o foco deste estudo está justamente nesse processo de implementação que acontece de baixo para cima, ao passo que procura analisar as relações existentes entre os atores implementadores e a percepção deles no momento da implementação de uma política pública ainda não formalizada como tal.

Diante de tudo que apresentamos, parece não restar dúvidas sobre a importância do poder discricionário do agente implementador que atua na ponta, já que é esta característica que possibilita as adequações necessárias para uma melhor execução de qualquer política dentro de cada realidade vivenciada. No caso específico do IFPE, os relatos evidenciam que a liberdade concedida aos servidores que atuam à frente das políticas de inclusão tem possibilitado que uma variedade de alternativas venha sendo experimentada no intuito de executá-las. E embora a maioria delas ainda se concentre em diferentes formatos de eventos acadêmicos, as ações tem se mostrado bastante importantes na medida em que contribuem para dar mais evidência às políticas inclusivas e para fomentar o debate e a reflexão tão necessários acerca da inclusão da diversidade. Porém, também foi demonstrado que existem particulares pontos negativos em torno dessa discricionariedade. Portanto, confirmamos o que defende a literatura que trata a implementação de políticas públicas ao nos apresentar as vantagens e desvantagens decorrentes desse grande poder de decisão que o agente implementador possui em suas mãos.

Tummers e Bekkers (2012) alertam que se deve ter muito cuidado com as possíveis reduções da discricionariedade dos agentes, pois os resultados podem ser negativos para a implementação da política pública. Para D'Ascenzi e Lima (2013, p. 105) “é hegemônica a ideia de que, se a discricionariedade, por um lado, é indispensável para o desenvolvimento das

atividades, por outro, seu exercício permite modificar a política pública à revelia das concepções de seus formuladores e dos grupos que lhes deram apoio” e segundo Hespanha (2008) a discricionariedade do implementador é:

uma necessidade de ajustar a medida ou programa à situação concreta. Mas ela é também uma porta aberta a enfiamentos políticos e ideológicos; a preconceitos e prejuízos do próprio agente e, portanto, permeável, consciente ou inconscientemente, a normas e valores distintos dos do programa e resultado da falta de critérios burocráticos baseados na experiência. (HESPANHA, 2008, p. 10).

Portanto, a literatura costuma caracterizar como negativa a discricionariedade do implementador quando esta possibilita a modificação da política de tal forma que a descaracterize ou que se desvie dos reais objetivos pretendidos pelo formulador. Mas, também é possível entendermos como algo negativo quando essa autonomia na execução da política surge como forma de suprir falhas do desenho da política se configurando como uma discricionariedade compulsória já que o implementador é obrigado a criar alternativas para executar ações e a tomar decisões diante da ausência de procedimentos formalmente especificados.

No caso do IFPE, esse parece ser o contexto. A liberdade concedida ao implementador advém em parte de uma realidade inconveniente. É uma liberdade que se mostra demasiada e resultante de uma deficiência de coordenação e planejamento institucional para o desenvolvimento das ações, que por sua vez decorre de uma limitação de documentos que instrumentalizem o processo de implementação e conduzam os passos do servidor na execução dessas ações, ou seja, limitação da própria política que não traz em seu desenho as orientações para que seja implementada. Essa situação faz com que recaia sobre os ombros do implementador toda a carga de responsabilidade por buscar referências externas em políticas maiores e adaptá-las para aplicação local e isso tudo torna a atuação desses burocratas muito mais árdua e conseqüentemente o processo de implementação de políticas inclusivas ocorre de forma mais lenta. Além disso, a falta de método, de sistematização e de padronização nos procedimentos pode comprometer a continuidade da condução dessas ações no futuro.

Portanto, essa não é uma autonomia desejável. Ela tanto pode possibilitar bons resultados quanto pode não gerar resultado nenhum ou até fortuitamente trazer alguma consequência indesejável. Por não se basear em procedimentos bem estruturados e sistematizados, a execução de políticas inclusivas dependerá de uma convergência de condições favoráveis para se efetivar e essas condições podem ocorrer ou não pelo acaso das circunstâncias. Como dependem fundamentalmente das capacidades e esforços individuais do implementador, que precisa ser aquele servidor ao mesmo tempo interessado e consciente, que

defende a importância das políticas inclusivas; disponível, porque ele precisa ter flexibilidade para poder se comprometer e se dedicar a implementação delas, além de qualificado para atuar nesse âmbito. A ausência de qualquer uma dessas condições pode comprometer significativamente o processo de implementação das políticas. Assim, fica evidente a fragilidade ocasionada pela falta de diretrizes específicas e pelo excesso de autonomia que acaba se configurando como um peso sobre o implementador.

Nesse sentido, os servidores não apenas se sentem insuficientemente preparados para conduzir as políticas inclusivas, porque não enxergam com clareza os caminhos a seguir, como demonstram perceber que há um certo excesso de liberdades para que as políticas sejam ou não implementadas e parecem sentir uma maior necessidade não somente de orientação, mas também de controle vertical acerca dessas políticas.

Lotta (2019) fazendo uma reflexão acerca dos dilemas que envolvem a discricionariedade dos implementadores das políticas públicas levanta o questionamento de como se devem pensar os processos de regramento e normatização para o direcionamento da implementação, mas que ao mesmo tempo ajudem na materialização das políticas quando há situações complexas e previsíveis. Nas palavras da autora: “Qual o limite do bom direcionamento e controle? Qual o limite da capacidade de regramento para não engessar?” (Lotta 2019, p. 33) Ela ainda afirma que a discricionariedade não é, por natureza, boa ou má. Mas ela pode ter efeitos positivos ou negativos, tanto para as políticas públicas quanto para os usuários. Segundo a autora as pesquisas mostram que o exercício da discricionariedade pode ser incluyente ou excluyente. Pode gerar equidade, mas também pode gerar desigualdade, pode gerar preconceito, mas pode gerar inclusão.

Assim, entendemos como sendo fundamental que haja discricionariedade e autonomia para a atuação do implementador de políticas públicas, mas também que haja previsão de um caminho possível para seguir e que haja proteção, apoio e controle no decorrer desta jornada.

Trechos de alguns relatos evidenciam entre as pessoas entrevistadas um sentimento de que é preciso maior cobrança das instâncias institucionais superiores pela efetivação das políticas inclusivas:

Ninguém nunca me cobrou fazer ou a forma com que faz. Então, como não existe uma proposta posta, elaborada com tempo pra acompanhar nada... Não existe também a cobrança por parte da instituição. [...] Aí precisa recuperar o método. Precisa realmente ter uma cabeça que coloque talvez aí de forma verticalizada num primeiro momento... Porque tem que mudar essa forma estruturada que tá posta na instituição que cada um tá fazendo o seu, achando que tá fazendo sucesso. (NB2)

[...] Na verdade, acho que se houvesse uma maior fiscalização sobre isso, um maior controle e tudo mais, o NEABI já existiria há muito mais tempo... Há mais de quatro anos [...] olhando especificamente para os contextos de História [componente curricular], que na verdade, não deve ser História, deve ser todos os componentes

curriculares. Mas, olhando pra História... Eu nunca fui cobrado, nem meus colegas foram cobrados ou a coordenação como um todo foi cobrada se nós estávamos efetivamente trabalhando as temáticas em sala de aula [História Afro-brasileira e Indígena]. Uma vez que você inseriu nas ementas do curso parece que aquilo ali já resolveu o problema. A instituição não tem uma... Através da Direção de Ensino, do Departamento de Formação Geral que lida diretamente com os docentes... Não tem uma cobrança. [...] Então, eu acredito que ficou muito pulverizado, né? Se fulano tem essa sensibilidade e essa vontade de estudar, essa afinidade com a temática... E efetivamente discutir os conteúdos em sala de aula... [...] É preciso reconhecer que a gente ficou muito solto, muito livre. (NB1)

[...] se o seu PPC me fala de inclusão, como é que você materializa isso no seu cotidiano? Então, isso tem que ter formas de você comprovar. Não por comprovar, mas mostrar que no seu dia a dia existem essas ações que estão relacionadas aquele curso também. Porque num processo de avaliação, reconhecimento, você tem que comprovar o que se propôs a fazer, entende? Acho que precisaria talvez, se a gente pensar numa política de inclusão, dentro dessa política, prever já indicadores e mecanismos de avaliação e melhoria, sabe? [...] Se a gente tem uma função social de inclusão, isso não pode estar só no discurso da missão institucional, ela deve ser materializada nas suas práticas cotidianas. (GC2)

[...] Mas, isso não vai acontecer por uma ação voluntária, né? Porque como a gente bem observa, quem se voluntaria é quem já se identifica de alguma forma com a temática. Então eu acredito que é... A gente tá tratando de políticas de inclusão, né? Então, são ações e estratégias adotadas pelo Estado pra que isso aconteça. Por isso que eu acho que é importante sim que as políticas de inclusão sejam uma deliberação do Estado. Então, a gente precisa de alguma forma forçar essa entrada, né? [...] Pra que essas pessoas que estão ali à margem, que não se identificam, precisem fazer alguma coisa. (GC/NB3)

E a gente é chamada pra ocupar esses espaços [De inclusão/NIPs], mas é muito cobrada a dar conta dessas outras questões que são tidas como prioritárias, né? Como os programas. Bolsa Permanência, por exemplo. As questões que são mais... Talvez mais visíveis do ponto de vista institucional. (EM/NG/NB1)

Os relatos acima transcritos manifestam sentimentos de insatisfação com o que seriam demasiadas liberdades para todos os servidores no sentido de implementar ou não as políticas de inclusão no seu dia a dia. E já que não há direcionamentos padronizados e claros, aquele que desejar implementar essas políticas terá sua iniciativa bem-vista e aprovada pela instituição, mas precisará tomar as próprias decisões e encontrar os meios pessoais para fazê-lo. Ou seja, o servidor consciente e comprometido com a implementação das políticas adquire uma liberdade de ação que acarreta uma custosa responsabilidade. Já aquele outro que optar por ignorar essas demandas por maior inclusão, é o servidor que fica verdadeiramente livre de quaisquer deveres e compromissos, porque não é cobrado a assumir outra postura.

É possível pressupor a partir de algumas falas, como este último trecho transcrito do depoimento da servidora EM/NG/NB1, que a instituição possui mecanismos para cobrar do servidor apenas o cumprimento daquilo que considera prioritário. Então, ela como assistente social, por exemplo, se vê presa a dar conta dos aspectos burocráticos dos programas da AE porque é cobrada acerca disso no seu dia a dia, enquanto que sua atuação à frente das

políticas inclusivas dependerá apenas de sua própria consciência e vontade de fazer. No entanto, muitas vezes, ela se verá sem alternativas, sendo obrigada a priorizar o que parece ser mais importante na instituição diante das condições impostas e não necessariamente de acordo com sua própria visão profissional e consciência cidadã. O Coordenador do NEABI do Campus 1 demonstra como a efetivação do núcleo não está entre as prioridades institucionais, fazendo referência ao fato de que formalmente o NEABI foi instituído no *campus* há mais de quatro anos e, como vimos, somente no final de 2019 veio começar a se estruturar e implementar ações concretas. Este mesmo entrevistado, que é docente da área de História, ainda confessa perceber que existe uma cobrança aos docentes apenas quanto aos procedimentos administrativos e burocráticos, mas revela que não há qualquer tipo de acompanhamento sobre a prática de ensino no sentido de observar se as questões de inclusão inseridas por lei nos currículos estão realmente sendo trabalhadas didaticamente.

Estes foram exemplos que sugerem que apesar de apregoar a inclusão social como um princípio da instituição, na prática, este assunto parece vir depois de outras questões que são consideradas prioritárias dentro do IFPE. O próprio sistema organizacional aparenta se estruturar de forma a conduzir os servidores a darem mais atenção e dedicarem mais tempo a outros assuntos e relegarem mais a segundo plano as políticas inclusivas. Enquanto se cobram resultados referentes às funções de cada servidor em aspectos produtivos e burocráticos, há um excesso de discricionariedade para implementar às políticas inclusivas da forma como for possível e se for possível, já que não há procedimentos padronizados para a execução destas políticas, bem como mecanismos para o seu acompanhamento.

6.4 DIFICULDADES E OBSTÁCULOS

Muitos dos fatores dificultadores presentes no processo de implementação das políticas inclusivas no IFPE, segundo seus próprios implementadores, já foram expostos nos trechos dos depoimentos que foram apresentados até aqui, principalmente aqueles referentes à falta de treinamento e capacitação, o excesso de autonomia devido à ausência de procedimentos normatizados e a pouca orientação de maneira geral. Porém, além destas questões, que são dificuldades determinantes porque muito limitadoras ao processo, existem diversos outros problemas localizados que têm dificultado a atuação desses atores no âmbito das políticas de inclusão na instituição. E investigar as dificuldades impostas nesse processo, percebidas pelos servidores que estão à frente dele, é um dos principais objetivos deste trabalho e torna-se fundamental para que se compreendam e se vislumbrem possíveis

soluções. Por isso, este foi um dos pontos mais importantes abordados durante as entrevistas e constitui este eixo de análise no qual iremos avaliar com mais profundidade, a partir de agora, os principais desafios e dificuldades repetidamente apontados pelos entrevistados por intermédio de mais alguns trechos dos depoimentos coletados.

Neste eixo de análise, os fatores dificultadores, baseados nos relatos das pessoas entrevistadas, foram estabelecidos e organizados, de acordo com a natureza dos problemas apresentados, em dois principais grupos, conforme quadro 6:

Quadro 6 - Fatores Dificultadores para a Implementação de Políticas Inclusivas no IFPE

Natureza do Problema	Fatores
<p>Problemas de Organização Institucional e Condições de Trabalho</p> <p>Reúne os problemas relacionados ao funcionamento da instituição em aspectos sistêmico-organizacionais e estruturais</p>	Fragilidade na projeção das políticas institucionais
	Falta de unidade institucional
	Limitação de infraestrutura
	Falha de sistematização e método
	Distribuição inadequada de funções e cargas horárias
	Ausência de avaliação e controle
	Deficiência normativa
<p>Alheamento ou Contraposição às Políticas Inclusivas</p> <p>Tratam-se das dificuldades relacionadas aos aspectos comportamentais dos membros da comunidade acadêmica</p>	Falta de interesse da comunidade
	Postura de contrariedade e reprovação
	Combate ativo às ações inclusivas

Fonte: Elaboração do Autor (2021)

6.4.1 Problemas de Organização Institucional e de Condições de Trabalho

6.4.1.1 Falta de Unidade Institucional

O primeiro problema que vamos abordar se refere a certa falta de condução central para a implementação das políticas inclusivas nos *campi* do IFPE, conforme será possível verificar a partir dos depoimentos que seguem:

Essa questão das políticas inclusivas estão muito a mercê de cada *campus*. Cada *campus* que vai estruturar ali seu núcleo e trazer formação pra essas pessoas. [...] ainda não é uma coisa... Não tem um esqueleto geral. Se tem, ele ainda não tá... Eu diria que ainda não consegue chegar em todos. [...] Falta um norte, né? E passa essa

impressão de que não existe a... É como se a marca, o DNA da instituição ele não fosse... É coisa muito regional, não é uma coisa que vem daquele DNA. Não sei... (NG3)

[...] e a gente vem de um arcabouço institucional muito amplo. Campos Agrícolas, *Campus* Recife, a Expansão II, a Expansão III... E aí, cada unidade tem a sua autonomia de atuação e a parte acadêmica ela tá nas diretrizes gerais. Porém, como isso se materializa? E cada comunidade, ela responde de um jeito. Então, tem assuntos que são mais sensíveis em um *campus* em detrimento de outros. Então, não vejo isso como uma unidade ainda. Há muito desafio. (GC2)

É importante a gente conversar entre *campi*. Falta também assim... Iniciativas nesse sentido. E acho que são reflexos das dificuldades que a gente tem dessas coisas que eu falei, né? O volume de demandas administrativas, burocráticas é muito grande e a gente precisa desburocratizar muita coisa, né? Passar por cima de muita coisa dentro do *campus*... E aí pra fora do *campus* as dificuldades aumentam. (EM/NG/NB1)

[...] cada um com a sua opinião. Não como uma instituição. Não como uma opinião institucional. Não tem uma centralidade institucional na forma de agir das pessoas. Cada um faz o que quer dentro da sala de aula. Mas, não faz com relação a um planejamento. Faz com relação a suas esperanças, suas expectativas e forma de enxergar a vida. (NB2)

De acordo com os relatos acima, os servidores observam que as ações de inclusão são praticadas de forma bastante diversa nos *campi* do IFPE. As diferenças no andamento do processo de implementação e na evolução das políticas inclusivas em cada *campus* naturalmente que existirão em decorrência da grande variedade de características que a instituição possui ao reunir 16 unidades espalhadas por todas as regiões do Estado de Pernambuco e que se estabeleceram em cada município sede em momentos temporais também bastante distintos. Contudo, fica clara também a percepção de que falta uma orientação e coordenação unificadas para a execução das ações das políticas e aparentemente a própria estrutura institucional dificulta a articulação *intercampi*. Como consequência gera-se o entendimento de que cada *campus* deve implementar as políticas inclusivas mais ou menos de acordo com seus próprios métodos e possibilidades, o que favorece uma atuação desagregada e sem caráter institucional. Como já discutido, as características de atuação no âmbito das políticas inclusivas em cada *campus* estarão diretamente e exclusivamente atreladas aos perfis dos indivíduos que atuarão como agentes implementadores a partir do poder discricionário que possuem.

6.4.1.2 Limitação de Infraestrutura

O próximo ponto que discutiremos é uma problemática apresentada com frequência por entrevistados nos três *campi* da pesquisa, a questão da limitação de infraestrutura:

[...] e, lógico, a gente está numa sede provisória, existe uma questão hoje de limitação de espaço, de local pra você fazer. [...] acho que talvez um espaço físico

seja um fator hoje dificultador de ampliação das ações. (GC2)

Nós temos um *campus* que ele hoje está inchado... Nós temos feito mudanças pra poder encontrar espaços. Mas, precisa de infraestrutura, de recursos humanos... Tudo isso é dificuldade que encontro na gestão [...] hoje o que tenho mais dificuldade é infraestrutura pra que essas pessoas desenvolvam o trabalho. (GC1)

No momento, lá no *campus* a gente divide a sala. É a sala dos núcleos. Então reúne o NEGED, o NEABI, o NAC e o NAPNE. Isso passa por uma discussão estrutural mais ampla também de que não tem espaço mesmo... Mas, não tem espaço pra o que? Né? Pra quem? Quem fica sem espaço? São perguntas... [...] não tem como o núcleo existir se ele não existir na arquitetura da instituição também. Não dá pra um espaço institucional existir no imaginário das pessoas. (NG1)

[...] lá é uma única sala no *campus* que fica subdividida para todos os núcleos de inclusão. E aí realmente complica... É... O barulho, né? Entra gente, sai gente... E com pautas diferentes. E efetivamente a gente usa nossos recursos, né? Eu uso meus recursos, né? Eu uso meu celular, eu uso meu computador. As meninas do NEABI também. Em contextos de eventos a gente consegue encontrar espaços, soluções. Consegue estrutura. Mas, para o NEABI no seu cotidiano e aí não. [...] Meu sonho... Ter uma sala pra ter uma marca. E aí você sabe onde está o NEABI. Porque ali você tem um quadro, tem um debate que tá acontecendo, tem uma divulgação de um evento importante. Ali tá tendo um planejamento... Chega um estudante que foi vítima de racismo e a gente vai conversar pra ver a solução... Eu queria muito ter um espaço. (NB1)

[...] condições adequadas pra trabalho... Pelo menos eu não percebo isso não. Tanto que, tipo... No nosso caso aqui... A gente que, de certa forma, valoriza bastante essas ações... O máximo que a gente conseguiu do ano passado [2019] pra cá foi uma mesa e um computador para todos os núcleos, que fica dentro da sala da DIEX. Isso contando NEABI, NEGED, NAPNE e NAC. (GC/NB3)

[...] você enxergar a estrutura da instituição é um grande diferencial pra que você consiga entender cada um daqueles núcleos. Porque você consegue se mobilizar, se organizar, se reunir. Viver o *campus* de uma maneira mais real. [...] Então, acho que enquanto a gente não tiver uma estrutura organizada, ampla... Realmente sólida. Sólida no sentido de “Vamos até a sala do NEGED pra discutir questões” Entendeu? Enquanto a gente não consegue visualizar isso, a gente não consegue desenvolver tanto as nossas ações. Porque a gente precisa ter espaços adequados pra isso. (NG2)

Como apontado pelos servidores entrevistados, nos três *campi* do nosso estudo ainda não foram criadas estruturas físicas adequadas para o devido funcionamento dos NPIs. Independentemente de ser *campus* antigo ou mais recentemente inaugurado, de estar em sede definitiva ou provisória e por diferentes razões, mas em todos os casos, faltam espaços físicos que possam ser destinados a estes núcleos, que há bem pouco tempo não existiam efetivamente dentro do organograma institucional e ainda encontram esta dificuldade para se estabelecerem enquanto parte da estrutura de seus *campi*.

6.4.1.3 Falha de Sistematização e Método

A execução das políticas inclusivas de forma descoordenada e não sistematizada também foi lembrada de modo recorrente nas entrevistas:

Não acho que a gente tá num patamar adequado. Acho que a infraestrutura ela influencia de fato. Mas, também... Até entender qual é o planejamento mais pontual de cada área... A gente nunca desenhou, talvez nesse nível mais rebuscado, né? [...] Eu acho que falta essa sistemática na minha visão. (GC2)

Algumas coisas poderiam avançar se a gente sistematizasse melhor. Como, por exemplo, quando eu falei a situação de 2019... [conflito pelo uso dos banheiros por pessoas trans] Se não fosse a provocação dos estudantes a situação ficaria ali... Entendeu? Às vezes, a gente se acomoda. Eu digo colocando todo mundo no meio, né? A situação tá lá... Existe a portaria e tal... Aí quando existe a provocação do estudante a gente percebe... Temos problemas ainda, né? Não podemos descansar. E aí a gente percebe, às vezes, a lentidão de algumas coisas. (EM/NG/NB1)

[...] o que eu sinto é que seja algo sistematizado, que não seja algo pontual. Dois dias ou três no ano... Que o trabalho poderia ser feito de forma processual mesmo, entendeu? [...] Acho que falta planejamento. [...] Tem muita gente capacitada. Tá faltando mais planejamento de forma sistemática pra ter um trabalho com uma qualidade melhor. Acho que é mais nessa linha do que apropriação em si. Porque tem gente que tem muita apropriação e pode repassar pra a gente, entendeu? (EM2)

Eu acho que tem um erro de método na construção das políticas... [...] Quem fez esse documento? [...] Quem elaborou esse pacote? Eu não sei. Como o documento me chega, me chega assim: “vou te mandar um e-mail...” Mas, nunca é feito assim uma reunião de grupo de trabalhadores que vão trabalhar com essa política e falar assim: “Olha, vamos ver aqui qual é a política institucional” Não! Ele me é colocado como um pacote que me é entregue pela instituição e falam: “Tá o documento que criaram. É a política institucional com relação a isso...” Então, isso tudo que eu tou colocando, eu entendo como erros de método. [...] só um protocolo a cumprir pela instituição quando alguém pede. “Tá aqui, a gente tem um documento institucional.” Então, se ele é viável da forma com que ele tá posto? Dele não tá sendo bem aplicado, se atende ou não... Eu já vejo erros na condução dele. Que também desemboca em erros da minha condução com relação à política que tá aí posta. [...] se já tem um erro de método na construção, você tem um erro por consequência em todo o andar da coisa. [...] Não tem um plano, tá entendendo? [...] você descobre as coisas no andar das coisas. Vai tropeçando... [...] Não tem porque falta método (NB2)

A coisa é um pouco complicada... Coisa de corredor eu não considero muito sério... Mas, no corredor o próprio Diretor Geral do *campus* chamou e... Aceita? [convite para coordenar o NEABI] Eu disse sim. Na verdade, assim, ele me chamou no corredor e eu assumi. Uma coisa bem... Foi bem informal a conversa. Mas, não houve propriamente uma portaria que eu tivesse visto. Bizarramente essa portaria aconteceu. Mas, ninguém falou pra mim. Não foi enviado pra o e-mail e eu não fui chamado pra uma reunião... Aí isso foi um bastidor da coisa... Mas, no ano passado [2019], eu fui chamado... Foi ainda mais direto porque ao invés de ser o DG foi efetivamente a Chefe de Divisão de Extensão. Aí ela veio, me chamou e aí não sei se ela descobriu que tinha uma portaria no meu nome ou se foi coincidência, não me lembro... Ela me chamou e eu digo: “Ah... Vamo assumir!” (NB1)

Rolou também uma questão de... Porque tem essas questões legais do IFPE... A gente tava com uma certa... Tava querendo fazer um *Instagram* pra o núcleo, aí a gente esbarrou nas questões legais... Porque não pode, porque tem muita coisa paralela, a ASCOM não permite... Só que muitos núcleos criaram a conta de *Instagram*. Torceram o nariz pra ASCOM e fizeram mesmo assim. E aí como a nossa Assessoria de Comunicação aqui é bem rígida aí a gente acabou muito... Meio que reprimido pra fazer esse tipo de coisa. Então, a gente também não tá atuando *on line* dessa maneira, diferente de outros NEGEds, que eu acompanho e vejo que são bem atuantes. (NG3)

Os relatos deixam claro o sentimento de que faltam planejamento estratégico e

sistematização para o desenvolvimento das ações de inclusão, o que se reflete na lentidão do processo para efetivar as políticas inclusivas. Contudo, a falta de método parece ser um problema que se inicia desde o desenho dessas políticas, que como já vimos, não trazem as diretrizes necessárias para orientar o trabalho dos implementadores, ou seja, mesmo quando existe uma política institucional, ela parece não trazer em sua matéria os protocolos de ação.

Uma das entrevistadas aponta erros de método desde o processo de formulação das políticas, que segue pela forma como elas são apresentadas para os agentes implementadores e que gera todos os demais erros na condução das políticas por consequência disso. Então, faltam planos de ações específicos para cada núcleo, que permitam que os trabalhos não se concentrem em ações pontuais, mas sim sejam desenvolvidos de forma contínua ao longo do ano. Faltam planos para a formação dos servidores para que possam atuar nas políticas inclusivas, por exemplo, a partir do aproveitamento dos conhecimentos dos próprios colegas de *campus* que poderiam contribuir nessa capacitação. E ainda existem entraves burocráticos que dificultam propostas mais inovadoras que partem dos núcleos. É como se a instituição não estivesse conseguindo acompanhar as novas necessidades que os núcleos apresentam na velocidade necessária para que as ações de inclusão se efetivem. Parece haver fragilidades e desordem em todo o processo de estruturação desses núcleos desde os primeiros procedimentos, da formulação dos documentos aos convites que são feitos aos servidores para assumirem as funções enquanto membros e até nas comunicações institucionais com estes servidores em diferentes momentos do processo de implantação dos núcleos e da implementação das políticas inclusivas que estes passam a representar.

Os relatos também evidenciam que as tratativas e decisões que envolvem os NIPs parecem ser mais soltas e ocasionais. As informações são menos precisas e mais eventuais. Há certa desorganização no que se refere aos procedimentos referentes às políticas inclusivas. Então, são vários elementos apontados que em seu conjunto conferem a estas políticas uma atmosfera de menos seriedade, de menor importância diante de outras questões institucionais. E ao mesmo tempo dão a impressão que as iniciativas de institucionalização dos núcleos e a criação de documentos regulamentadores voltados para as políticas de inclusão, ou a menção dessa intenção nos documentos maiores da instituição, possuem como objetivo apenas o cumprimento de obrigações básicas previstas na legislação nacional para efeitos formais e como forma de atender às pressões da sociedade nesse sentido, mas que a atuação mais efetiva só ocorre quando há uma demanda específica que força uma ação pontual.

A falta de método e sistematização nas práticas inclusivas da instituição interfere inclusive, segundo as pessoas entrevistadas, no próprio fazer pedagógico institucional:

A gente mesmo internamente falha nesse aspecto, eu acho. Eu assumo a minha falha, e aí eu acho que eu posso falar pelos meus colegas também... A gente não senta pra discutir o que é que estamos fazendo. A gente mostra que tem nossas dificuldades e chega lá com os trabalhos já feitos, já realizados, entendeu? Mas, não há um debate interno para aprimorar e ver os desafios. [...] Como te falei as coordenações de curso no IF não têm uma perspectiva de pensar a prática pedagógica. Então, meio que cada um faz. Eu tenho certeza que meus colegas e eu, nós fazemos. Mas, não fazemos de maneira coordenada. É por iniciativa própria. (NB1)

[...] Eu poderia chamar isso de pedagogia. Então, que tipo de cidadão você quer? Que tipo de estudante você quer formar? Que tipo de agente transformador vai passar por essa instituição? Não tem esse debate. Então, a gente não tem o debate pedagógico dentro da instituição. De novo é um problema de método. Não tem a discussão pedagógica. A nossa pedagogia no *campus* não se preocupa muito com... A corrente pedagógica de formação do indivíduo... Se é pra cidadania ou não... Agora, nos documentos marco da instituição isso tá tudo posto lá. Então, na hora que você vai perguntar se a instituição trabalha fazendo isso. “Sim, porque o nosso PDI no parágrafo tal, na página tal... lá tá falando que a nossa instituição faz isso.” Então, copiar e colar a gente faz direitinho. (NB2)

A gente politiza pouco a ciência. Eu acho que ela tinha que ser mais politizada. E muitas vezes, a gente tem eventos sobre tratamento da água, desenvolvimento do robô, semana da ciência e da tecnologia e agente não politiza. Não pensa quais são as políticas que estão aí por trás, quais são as transformações sociais que estão aí por trás? Obviamente, não que elas não existam, não que não sejam eventos importantes, mas a política ela fica escondida. Ela fica dissimulada. (NG1)

Segundo estes entrevistados é evidente que está faltando metodologia para ajustar as práticas institucionais à realidade inclusiva. Não há incentivo, coordenação ou acompanhamento pedagógicos para a inclusão efetiva dessas temáticas do dia a dia acadêmico. Falta articulação para inserir e intensificar o debate político dentro das demais discussões que já acontecem na instituição e falta avaliar os caminhos que estão sendo seguidos e discutir estratégias para o desenvolvimento de melhores condutas e propostas pedagógicas a partir da perspectiva inclusiva.

6.4.1.4 *Distribuição Inadequada de Funções e Cargas Horárias*

Algumas das pessoas entrevistadas relataram diversas dificuldades decorrentes da falta de organização em torno das políticas inclusivas no que se refere à configuração administrativa dos setores ou dos grupos responsáveis pela implementação delas em questões como o planejamento e distribuição de cargas horárias e possibilidades de fluxos de trabalho:

[...] acho que a estrutura, ela impede um pouco isso e óbvio, né? A gente não tem ninguém exclusivo, infelizmente pra... Pros assuntos... A gente não consegue ter. Pela quantidade de atribuições e o quadro de funcionários que nós temos, a gente tem que sempre tá dividindo. Então, todas as pessoas que atuam nos núcleos, elas tem pelo menos uma outra atribuição. Pelo menos uma outra! Às vezes tem duas, tem três e... Aí, elas têm que organizar sua rotina de trabalho pra ter essa continuidade. Mas, aí é muito de organização, de fluxo, de planejamento, de

estrutura... Então, acho que a gente ainda precisa melhorar sim. Não vejo problema em dizer isso não. (GC2)

Os NPIs não são instituídos nos *campi* do IFPE enquanto setores compostos por servidores que desempenham suas funções exclusivamente dentro das atribuições específicas daquele setor. Eles funcionam, na verdade, como uma espécie de comissão permanente em que os servidores nomeados em portaria como membros atuarão na implementação das políticas inclusivas em paralelo às suas atividades principais. Também não são estabelecidas cargas horárias específicas para dedicação às atividades de inclusão pelos membros dos núcleos. Portanto, cada servidor atuará no tempo que for possível e quando for conveniente.

Contudo, para alguns dos membros dos núcleos, que são professores da instituição, estas condições parecem se ajustar sem grandes dificuldades a sua carga horária de trabalho docente, que é mais flexível. O desenvolvimento de atividades de inclusão vinculadas aos núcleos pode inclusive ser enquadrado formalmente dentro dos planos de trabalho do professor como complementação de carga horária, o que já é previsto nos documentos institucionais que normatizam o trabalho docente. Mesmo assim, encontramos diferentes realidades, conforme discursos desses docentes:

E sobre tempo? Eu vou te responder assim... Se eu tiver motivada e tiver vendo objetivos e acreditar no que tá posto... Tem tempo. Vinte e quatro horas por dia. Agora numa coisa que eu tou andando sem saber com quem eu tou indo e pra onde eu tou indo... A cabeça aqui mastiga tanto que não tem tempo pra executar... Fica no campo das ideias e não executa. (NB2)

E com relação às horas de trabalho isso é muito flexível também. Porque assim... Eu não acho que há uma divisão super rígida... Você tem que dar tantas horas, você tantas horas e você tantas horas... Isso é muito flexível, certo? Inclusive isso é bom e é ruim. É bom porque eu posso ajustar o meu horário de trabalho. Principalmente porque professor tem aquele horário louco... Então, eu tenho vaga agora, mas logo depois eu não tenho. Tenho vaga aqui, mas não tenho aqui... Então, eu consigo fazer uma colcha de retalhos aí no meu horário e dar conta. Mas, por outro lado essa flexibilidade também é ruim porque isso acaba talvez... É... Sobrecarregando alguns membros do grupo e outros não. Não existe uma unidade de tempo de trabalho dedicado de cada um. Então, o que é que acontece muitas vezes? A gente vai fazer um evento e, por exemplo... Você vai captar palestrante, você vai preparar pauta, você vai divulgar... E tu... Não fez nada, o outro não fez nada. Então, acaba que uma pessoa, duas ou três ficam levando o grupo nas costas. Isso acontece muito. É muito comum. (NG3)

Você sabe que a gente termina assumindo inúmeras funções dentro da instituição e... Eu, por exemplo, não dou conta de tudo. Então... A gente precisava criar esse núcleo e precisava de pessoas que participassem desses núcleos, né? Um ponto de partida... Só que eu tenho duas coordenações, eu ensino em não sei quantas turmas. Eu tenho vários alunos de projeto de pesquisa. Eu tinha projeto de extensão também. Então... Por isso que eu não estou tão por dentro das ações da constituição disso tudo... Por eu não ser tão atuante. Por uma coisa que tá se estruturando ainda, né? Saindo do papel pra começar as primeiras reuniões e tudo mais... [...] termino não dando conta, de fato. (NG2)

NB2 relata que consegue se dedicar ao NEABI pelo tempo que for necessário e deixa claro que o problema não é falta de tempo e sim a falta de orientação, o que faz o que as ações não sejam executadas. NG3 também considera que não falta tempo; segundo ela, o que dificulta nesse aspecto é que poucos se envolvem com as ações, o que sobrecarrega aqueles que tomam à frente da execução delas. Enquanto NG2 relata estar envolvido com diversas outras atividades complementares, e por isso ele não consegue estar atuante no núcleo.

Para os servidores administrativos, como é o caso dos membros das EMs, por exemplo, a distribuição de carga horária e a organização dos fluxos de trabalho parecem se tornar uma obstáculo muito maior para uma atuação mais dedicada e assídua na implementação de políticas inclusivas:

Eu já estive incluído no grupo também [NEGED]. Mas, foi durante um ano em que poucas ações aconteceram e que eu não me envolvi diretamente por eu não ter uma... Nem uma disponibilidade maior de tempo pra estudo e... Como as ações acabaram não acontecendo, eu me distanciei. [...] Hoje se vem... O *campus* propõe uma formação sobre essa temática... Se isso não estiver dentro das minhas atividades, digamos, de servidor, como coordenador [Da Assistência Estudantil], enfim... Não fizer parte dessa carga horária... Eu diria a você que não. Eu reconheço, sendo bem sincero... Eu te digo assim... Olha, eu sei que me falta, mas eu também não consigo ir além diante das outras questões que são colocadas. E acho que muitas vezes pra alguns é essa a realidade. De que falta tempo pra acolher tantas demandas. E isso pode ter a ver com distribuição também. Digo distribuição dessas atividades. E aí eu percebo num grupo... Minha lógica de avaliação pode até tá errada. Mas, a sensação que eu tenho é de que são as mesmas pessoas que estão mais envolvidas com determinadas coisas e que existe um grupo que não se envolve tanto e ao não se envolver tanto, as demandas são menores pra esse grupo e aí querendo ou não você se compara. Eu me comparo nessas situações e aí chega uma hora que o fôlego diz... “calma porque você tem outras coisas pra fazer e não dá pra dar conta de tudo”. Acho que é um problema. Não adiantaria simplesmente o IFPE propor formação e isso não estiver dentro de uma proposta que é uma proposta de trabalho daquele setor... Nesse caminho. Como algo a mais... Ele termina ficando infelizmente num segundo plano. (EM3)

Eu falo como técnica administrativa, né? No meu olhar de técnica, que a gente é demandada a participar de várias coisas. Porém, eu sinto, às vezes, uma falta de apoio institucional pra realmente a gente conseguir dar conta dessas várias atividades, né? Então, assim... Enquanto assistente social eu tenho que fazer um monte de atribuições que são específicas e que demandam um tempo muito grande. Aí, a gente fica realmente sem fôlego pra dar conta de outras coisas que são extremamente importantes também, né? E a gente é chamada pra ocupar esses espaços [Núcleos de Políticas Inclusivas], mas é muito cobrada a dar conta dessas outras questões que são tidas como prioritárias, né? Como os programas... [gestão dos programas da Assistência Estudantil] Eu não sei como é que os docentes olham isso. Eu imagino que a dinâmica é diferente porque a gente sabe que docente tem Esforço Acadêmico [complementação de carga horária]... Algumas coisas que do ponto de vista do técnico administrativo não existem, né? [...] obstáculos mais no âmbito de organização dos fluxos de trabalho, de uma falta de apoio em relação a essa questão da carga horária de a gente ter tempo realmente, se dividir nas mais diversas atividades, [...] organização mesmo dos recursos humanos disponíveis, de divisão de atividades. [...] Acho que falta avançar muito desse ponto de vista, né? De passar do papel. Dizer “Olha, a gente tem essas condições”. De construir isso junto com a gente... (EM/NG/NB1)

Eu tenho que dar conta de um espaço inteiro de Extensão, obviamente eu sou uma única pessoa... Não tenho como dar conta disso tudo, né? [...] E tempo... Não é delimitado um tempo específico pra quem trabalha com isso dentro da Extensão. Agora quando a gente vai falar do docente, por exemplo, aí eu acho isso já evoluiu bastante. PTD... Eu acho... A gente [Gestão de Extensão] precisa fazer análise desse documento, o PTD [Plano de Trabalho Docente] pra validar as horas desse docente, comprovando que ele tá ali no projeto de extensão. Mas, que também ele tá fazendo algum tipo de atividade de inclusão... Que participa desse núcleo... Então, acho que essa questão do tempo tá sendo garantida pra o docente. Mas, para o técnico não. Porque é sempre assim... Para o técnico a história da extensão, da pesquisa... É sempre como se você tivesse fazendo um ajeitadinho, né? Porque se for contabilizar dentro da tua carga horária, depende do gestor, né? De aceitar aquilo ali ou não. Senão, tu vai ter que trabalhar tuas 40 horas pra depois fazer essas ações, né? Então, eu acho que existe essa contradição aí. Entre essas atividades que são desempenhadas pelos técnicos e pelos docentes. (GC/NB3)

O trabalho ativo à frente das políticas inclusivas, assim como em qualquer projeto de pesquisa ou de extensão, no caso dos servidores administrativos, parece se configurar como o desenvolvimento de uma atividade extra para aqueles que voluntariamente se comprometem com tais atividades ou, de outra forma, ficará na dependência de ajustes extraoficiais de horários junto à chefia imediata de cada servidor, como relata GC/NB3. Entretanto, haverá sempre uma cobrança sobre o desempenho das atividades principais, aquelas que são próprias do setor ao qual o servidor administrativo está vinculado e, conforme os servidores relatam, há um excesso de demandas e responsabilidades específicas das funções pelas quais respondem como consequência de uma falta de organização dos fluxos de trabalho e má distribuição das atribuições.

O servidor EM3 relata que se vê diante de um contexto em que, mergulhado em cobranças típicas de seu cargo e funções administrativas, não encontra espaço para a atuação à frente das políticas inclusivas dentro de sua carga horária normal de trabalho, tampouco para participar de formações. E isso pode também ser consequência da falta de vinculação das políticas inclusivas às atividades intrínsecas do setor, o que faz com que elas sejam vistas como questões a parte, dissociadas do fazer típico do servidor. Ou seja, as políticas inclusivas adquirem um caráter de atividades complementares ou excedentes e, portanto, secundárias diante das atividades que são vistas institucionalmente como prioritárias e pelas quais os servidores são cobrados e precisam responder no seu dia a dia, como pontua a servidora EM/NG/NB1.

Além disso, os servidores que se comprometem a atuar à frente das políticas inclusivas percebem que poucos colegas fazem o mesmo. Aparentemente a maioria dos servidores não dá muita importância para determinadas demandas inclusivas e aos compromissos institucionais nesse sentido e sente-se à vontade para isentar-se desta que seria uma responsabilidade a mais.

Segundo a servidora GC/NB3 é a própria estrutura institucional que favorece esse desinteresse pelas políticas inclusivas. Ela insiste e reforça o entendimento de que as responsabilidades pela implementação dessas políticas parecem se concentrar apenas sobre o pilar acadêmico da Extensão:

[...] a inclusão é vista ainda pelo IFPE como um espaço muito focado na Extensão. Que na minha opinião, é um equivoco. Acho que o IFPE precisaria discutir esse lugar da inclusão institucionalmente pra que não ficássemos setores... É um setor aqui e a inclusão vinculada a ele. Mas, o contrário, né? A inclusão como uma grande política e que os setores se vinculam a essa política maior pra cada um dentro da sua realidade e das suas atribuições irem dando vazão a essas demandas, né? Acho que isso tá equivocando e faz com que, na prática, a gente tenha uma inclusão que fica muito limitada a um nicho. Ou seja, tem um nicho de setores e pessoas que praticam a inclusão. E outros que não. Que praticam, na verdade, quando tem uma pessoa, que é sensível a isso e que faz. Ou pela força da lei, né? Quando chega um processinho e tal... Dizendo que você vai ter que contratar tantos intérpretes de libras, queira ou não... Dê seu jeito e bote lá! Então, eu acho que é isso, na prática. [...] O que é reforçado é que a inclusão é ali coisa da Extensão. Inclusive muitas vezes de forma pejorativa. Muito associado a assistencialismo ou ao povo doído. Assim... Chegou qualquer pessoa diferente no *campus*... Chama ela lá na Extensão que deve ser o povo aí... Que ela trabalha. Então rola essas coisas... (GC/NB3)

Devido ao fato de as Coordenações e os núcleos de Políticas Inclusivas estarem inseridos estruturalmente dentro dos organogramas da PROEXT, Diretorias e Divisões de Extensão, passa-se a impressão de que cabe apenas a estes setores as atribuições referentes à implementação de tais políticas, o que estaria contribuindo para que os demais entes institucionais se eximam de maiores responsabilidades nesse sentido ou que se envolvam apenas quando há uma pressão maior devido há alguma circunstância legal.

Essa questão levantada pela servidora GC/NB3 de que a inclusão se concentra como uma preocupação das áreas de Extensão é também reforçada a partir do relato do servidor NB1, que é docente, e também confirma na sua fala que a esfera institucional do Ensino costuma estar mais alheia a essas discussões:

[...] Como a instituição tem muitos professores, tem muitos cursos, é difícil você dizer se efetivamente essa temática é vista com um problema... Sei lá... Eletrotécnica ou no curso superior de Sistema da Informação. Como é que tá lá a discussão? Se promove essa questão? Se os coordenadores lidam com isso... Como eu te falei, não é de hoje, e não é somente por essa questão da temática étnico-racial. Essa questão pedagógica do IF nunca foi presente, nesse sentido... [...] Eu diria que o quadro docente não discute e se ele não discute eu devo considerar que ele não tá preparado. Se a gente se reúne apenas para resolver questões burocráticas, como é o que, de fato, acontece... Salvo a licenciatura em geografia, que eu considero um ponto alto das humanidades no *campus*. Eu digo isso sendo de História. Mas, com orgulho e com um respeito profundo. Eles têm uma equipe e um curso superior e essa parte pedagógica é forte. Ali efetivamente tem pedagogas e pedagogos discutindo bastante, sensibilizando bastante para diversas temáticas. Mas, como instituição, os demais cursos... Eu acho que as questões técnicas são bem resolvidas, a formação conceitual talvez seja o foco, mas não propriamente essa discussão mais sensível, mais inclusiva. E isso posso praticamente generalizar de que há um problema. [...] A parte de Ensino fica um pouco a desejar. E eu digo isso pensando em mim, pensando

nos meus colegas. Nós damos uma educação sim de qualidade. Mas, eu acho que pro potencial que a gente tem ainda pode ser muito melhor. Especificamente nessa questão das políticas inclusivas. Acho que falta um debate mais intenso nisso. É complicado. (NB1)

Fica claro no discurso do docente entrevistado que não há uma coordenação institucional para promover os debates sobre as políticas inclusivas dentro dos diversos cursos oferecidos pelo IFPE. Ele reafirma que não existe a discussão pedagógica para que as práticas de ensino sejam desenvolvidas a partir da perspectiva da inclusão social e quando isso ocorre, como no caso do Curso de Licenciatura em Geografia, essa parece ser uma postura independente da Coordenação do curso e do grupo de servidores ligados a ela, que possuem sensibilidade para a importância desta temática, expondo mais ainda o quanto a discussão sobre inclusão social não está bem distribuída institucionalmente.

Todas essas questões apresentadas parecem explicar a grande dificuldade em encontrar pessoas dispostas a aceitar os convites para compor os núcleos de políticas inclusivas. Como já vimos, foi apenas quando pessoas sensíveis à causa inclusiva se dispuseram a assumir a responsabilidade pela implementação de políticas nesse âmbito que os núcleos começaram a sair do papel. Mas, permanecer como membros desses núcleos e atuar efetivamente em prol da implementação das políticas inclusivas na instituição parece que continua sendo um grande desafio diante de um conjunto de dificuldades que tornam esse processo uma missão muito mais árdua do que deveria ser, principalmente para os servidores administrativos que possuem toda a sua carga horária preenchida com as demandas burocráticas e técnicas relativas a suas funções, o que pode ajudar a explicar a falta de conexão entre alguns membros das EMs e os NPIs.

Assim, o grupo que assume a missão institucional de implementar políticas inclusivas segue enfraquecido tanto do ponto de vista de quantidade de servidores comprometidos, o que gera uma sobrecarga para o reduzido grupo, quanto pela falta de instrumentos formais que possibilitem a esse grupo condições adequadas para atuação e mecanismos para cobrar dos demais colegas uma maior adesão às práticas inclusivas.

Dessa forma, é possível presumir que mesmo diante das diferentes circunstâncias que envolvem os diferentes regimes de trabalho, tanto entre os servidores administrativos quanto entre os docentes, parece comum a percepção de que são poucos aqueles que se envolvem com as políticas inclusivas em um contexto em que essas políticas adquirem um caráter de ações complementares ou extraoficiais. Então, existe o servidor que age de acordo com uma perspectiva inclusiva no seu fazer individual, por acreditar e defender esse paradigma da inclusão enquanto prática institucional. Todavia, esse mesmo servidor ainda terá dificuldades

em ser um agente incentivador que atue ativamente na construção de uma cultura inclusiva a partir da implementação de políticas institucionais porque a própria estrutura interna impõe diversos obstáculos e desestímulos.

Assim, as falas apresentadas trazem um reforço para algumas questões que já haviam sido brevemente aludidas nos relatos anteriores, mas que em nestes trechos ficaram um pouco mais evidentes. A estrutura institucional parece impor fortemente que a dedicação às políticas inclusivas se configure como uma necessidade secundária, principalmente para o servidor administrativo, na medida em que compele este servidor a dar mais atenção a outras questões e também quando não cobra de todos os membros de sua comunidade acadêmica o compromisso com a inclusão social defendida pela instituição, expondo assim, graves fragilidades do processo de implementação de políticas inclusivas no IFPE.

6.4.1.5 Falta de Avaliação e Controle

Um problema também já pontuado anteriormente se mostra digno de mais um pouco de discussão, tendo em vista que, nos trechos dos relatos a seguir transcritos, os servidores confessam que há uma notória falta de controle sobre as práticas institucionais:

É... A gente pede que cada diretoria, departamento faça um relatório de atividades. E nesse relatório é colocado as dificuldades enfrentadas por vários setores... A gente tem recebido esses relatórios. Mas, não... Digamos assim, de forma regular. [...] Porque é importante esses relatórios para entender como está funcionando os núcleos, as coordenações. Mas, eu não tenho isso... Se você perguntar, mas tu tem algum?... Hoje eu não tenho isso na minha mão. (GC1)

Eu acho que assim, essa questão da avaliação ainda é muito informal. Porque ela acontece muito no âmbito do diálogo, sabe? É uma coisa muito na base da conversa. Não existe um instrumento oficial, preparado, um documento que a gente preenche a tal e fica ali registradinho. Então, assim, esse retorno das coisas, das atividades... A gente dá um feedback. Mas, esse feedback não é, digamos assim, registrado oficialmente. “Foi assim, assim e assim... Isso deu certo, isso deu errado.” “ Eu acho que na próxima a gente pode fazer assim... “ Pronto. Não é uma coisa registrada. (NG3)

[...] fiscalizar, ver a política pública, aprimorar essa política a partir de algumas ações... [...] Eu não vejo isso acontecendo. [...] de haver uma fiscalização sobre essa questão da política pública não. [...] Cobra-se o professor na questão de falta, presença, notas, preenchimento de sistema... Cumprir etapas burocraticamente... O controle é dessa questão técnico-burocrática que o professor precisa fazer. Mas, assim do ponto de vista de como ele trabalha, das ferramentas que ele utiliza, das provocações que ele traz em sala de aula, se inclui a temática [inclusiva] ou não... Não há. (NB1)

[...] a gente, enquanto à frente de um NEABI ou compondo o esses núcleos da instituição, não existe nada organizado nesse sentido pra poder fazer uma avaliação. (NB2)

Aparentemente há uma dificuldade em realizar acompanhamento, avaliação e controle

das ações em diversas áreas dentro da instituição por falta de instrumentos sistematizados e formalizados para este fim, o que dificulta o aprimoramento das práticas institucionais. Isso não se mostra diferente com relação às políticas inclusivas, que começam a ser estruturadas e implementadas em um processo bastante recente e em um contexto ainda tão desfavorável no que se refere às prioridades institucionais.

6.4.1.6 Fragilidade na Projeção das Políticas Institucionais

O problema que vamos abordar agora, e que entendemos como sendo mais uma questão de organização institucional, é uma realidade percebida e expressa por alguns entrevistados em diversos momentos de nossa análise, mas que fica mais bem explicada no trecho do relato da servidora NG1 transcrito a seguir. Trata-se exatamente do fato de o IFPE demonstrar uma postura com relação às políticas inclusivas muito mais receptiva do que propositiva. A instituição recebe, acolhe e responde às demandas sociais que chegam até ela:

[...] na minha ótica a instituição ela é mais demandada do que ela demanda. Ela é demandada socialmente. Ela é demandada também pela sua população... [...] Então, eu ainda acho que nessa balança, né? O IF tem de responder mais do que oferece questões, oferece perguntas... O que acontece é que o IF ele abre... O que é positivo, né? Bastante positivo da nossa instituição. É... Ele abre um espaço, quando ele cria os núcleos de políticas inclusivas, quando ele coloca essa ferramenta também legal dentro da sua legislação interna. Então, ele abre o espaço pra a transformação da própria instituição. [...] Um núcleo antirracista, um núcleo de combate à violência contra a mulher... Tão tentando produzir um novo espaço social. Mas, eu penso que a instituição demanda pouco ainda dessas temáticas. [...] Estamos num momento em que a instituição ainda age para dar a resposta. Ela ainda não projeta a política, entende? Porque ela ainda age sob pressão? Sob uma espécie de força de transformação que vem desses grupos? [...] A gente não pode ficar olhando só pra a instituição pra responder a essa pergunta. As instituições cristalizam a norma que já tá posta na sociedade. Então, de certo modo, não tem como pensar numa instituição que não é normativa, né? Ela é normativa. E qual é a norma que tá posta? Então, eu acho que tem a ver com isso. As instituições de ensino precisam se transformar e a pressão é grande dos movimentos sociais e pra isso a gente precisa reconhecer essas lutas históricas. E a outra questão, que acredito, pra que o IF não projete de maneira mais rápida como a gente gostaria sendo a escola democrática que é, é conjuntural também, sabe? Tipo... Tem a ver com o cenário político que a gente vive hoje e que uma série de crises que estão instauradas inclusive uma crise de financiamento da própria educação pública que dificulta boa parte dos gestores a pensar projetos. E aí se nós estamos no grupo de projetos reconhecidos como minoritários ou como não prioritários a gente fica por último. (NG1)

A questão trazida pela servidora levanta uma reflexão acerca do fato de que talvez o IFPE ainda não esteja conseguindo se organizar estruturalmente para projetar as políticas inclusivas para a sociedade. Aparentemente ainda não há condições e capacidades para provocar o debate social e as reflexões que conduzam a uma transformação social, como se espera de uma instituição de ensino. É mais perceptível o movimento contrário, o de receber

demandas da sociedade e atuar a partir disto. E essa dinâmica parece se refletir no comportamento de alguns servidores, que tendem a agir somente diante de situações que exigem a tomada de atitude, como quando ocorrem os conflitos. É uma postura mais reativa às demandas que chegam. Portanto, o que se observa é que a instituição mais responde do que provoca questionamentos. Como observado pela servidora entrevistada, é positivo o fato de o IFPE se abrir para as demandas da sociedade e acolher tais demandas, contudo a instituição ainda parece estar apenas se adaptando às necessidades da sociedade devido às pressões dos grupos e movimentos sociais e, assim, a construção de uma estrutura institucional que favoreça a implementação de políticas inclusivas de forma mais ativa evolui muito lentamente, o que parece ser ainda mais agravado quando se percebe que as políticas inclusivas não são tidas como questões institucionais prioritárias.

6.4.1.7 Deficiência Normativa

Este tópico específico que intitulamos de “Deficiência Normativa” aborda aquele que talvez seja o principal fator em termos de organização institucional a dificultar a execução de políticas inclusivas no IFPE e que durante as entrevistas apareceu diversas vezes nos discursos dos servidores estando relacionado de alguma forma a todos os demais problemas. Portanto, trata-se de uma questão central, que já foi abordada e discutida aqui ao longo de nossa análise. Contudo, abaixo destacamos alguns trechos desses discursos onde identificamos que fica mais evidente o quanto a insuficiência e a falta de articulação dos documentos institucionais torna-se determinante para a efetividade das políticas:

Olha, eu acho que boa parte do problema de não ter uma política, vamos dizer assim, Institucional talvez tão consolidada é que as ações são pontuais. Acho que falta um debate coletivo sobre o que nós queremos fazer enquanto instituição. [...] eu diria que há uma política de inclusão que ainda não é plena. (NB1)

Eu acho que os documentos estão um pouco atrasados. Falta muita coisa. E acho que isso talvez seja um reflexo da forma de construção deles, né? [...] Eu acho que essas construções, nesses assuntos especificamente, deveriam ser fruto de uma construção ao máximo coletiva e democrática, sabe? Como é que a gente vai ter feito uma política que vai atender a necessidade dessa população negra, índia, LGBT? Como que ela vai atender se a gente não tem essas pessoas construindo essas políticas? [...] Então, eu acho que não deve ser uma escuta só. A instituição tem tentado muito sim fomentar isso... As pessoas que estão à frente estão tentando fazer isso. Mas, esses locais de poder, de fala, tão ocupados normalmente por pessoas que não são deficientes, que não são LGBTs, que não são negras. E aí isso acaba acontecendo da forma que esse outro acha que tem que ser, né? (GC/NB3)

[...] Mas, assim... Se acontecer algum caso no NEGED eu creio que a gente vai ter que procurar na lei, né? Não tem um documento oficial da instituição que prevê determinados casos. Que eu acho que talvez fosse interessante. Porque seria um documento voltado pra questões no âmbito escolar. No âmbito institucional. E aí a

coisa não ficaria tão aberta, tão solta. Até porque, por exemplo, eu não tenho formação direito. A gente tem que correr atrás dessas informações. (NG3)

Os servidores percebem que há regulamentos institucionais voltados para ações inclusivas e que ações inclusivas estão sendo desenvolvidas no IFPE. No entanto, é comum a percepção de que uma coisa não está necessariamente relacionada à outra. As ações tendem a ocorrer de forma independente da normativa e descoordenada como já foi evidenciado. Nesse sentido, por meio de várias frentes, ações de inclusão são executadas, todavia, elas não se organizam e tampouco se efetivam enquanto políticas institucionais justamente porque falta rigor metodológico nessa execução. Falta articulação entre os diversos e dispersos dispositivos normativos e destes com uma política institucional maior que seja abrangente e ao mesmo tempo capaz de prever um tratamento adequado para a diversidade de questões que envolvem os grupos minoritários.

Então, parece não haver regulamentação específica para todas as questões da diversidade, como por exemplo, as questões de gênero e sexualidade. E quando há, essas normativas parecem abordar as questões de forma superficial e restritiva, deixando a desejar em diversos aspectos como na falta de diretrizes para implementação das ações no âmbito específico da instituição, planos de capacitação adequados para cada grupo de agente implementador, avaliação e controle da própria política entre outros. Em seu relato, a servidora GC/NB3 também questiona a forma de construção dos regulamentos vigentes e considera esta como uma possível causa da falha destes dispositivos ao compartilhar a percepção de que os grupos que são representados pelas políticas inclusivas não estão fazendo parte do processo de formulação delas. A servidora ainda traz alguns exemplos práticos vivenciados no Campus 3 que evidenciam o nível de dificuldade que se enfrenta para efetivar políticas de inclusão quando não há regulamentos internos que subsidiem a execução das ações e que amparem as decisões dos implementadores e confessa um sentimento de exaustão em torno desse processo que torna-se muito mais difícil e lento justamente pela necessidade da busca de apoio em legislação externa:

[...] Eu acho que, na prática, a gente acaba recorrendo a essas normas maiores, mais amplas. Vou te dar uns exemplos... Quando a gente tava fazendo... 2018, acho... Trazendo os meninos das comunidades quilombolas pra fazer a prova do vestibular [...] dia de domingo não tem transporte normalmente em várias comunidades aqui. Aí a gente pediu o ônibus do *Campus* pra fazer e aí ficou aquela história... Não tinha nenhum documento... Nada que validasse isso. A direção acabou ficando com medo porque pessoas apontavam que isso era um privilégio. Aí a gente fez um requerimento pra a Direção e a Direção encaminhou isso pra a Procuradoria Jurídica. Aí foi autorizado. A gente conseguiu utilizar e desde lá a gente utiliza amparado por esse despacho, né? Por essa nota técnica da procuradoria. E a procuradoria se baseia pra autorizar isso na Constituição... E acho que na Lei de criação dos IF's [...] E é

isso. Não tinha uma normativa muito específica, não havia uma política interna de inclusão pra que esse dispositivo pudesse ser aplicado diretamente... [...] Outra situação, a questão da isenção do vestibular. [...] Se você era indígena ou quilombola, você precisava apresentar em média uns treze documentos por família... Só que isso acontecia porque havia uma sobreposição de condição de pertencimento. De identidade, né? Porque o que o edital dizia era que você tinha que comprovar que você era de baixa renda e ao mesmo tempo você tinha que comprovar que você era indígena, por exemplo. [...] Então, a gente conseguiu reduzir isso pra uns três ou quatro documentos. E aí a gente percebeu que a cada ano vai aumentando a quantidade de pessoas que conseguem essa isenção. E isso também não tava escrito em lugar nenhum. De novo... Foi um debate meio que pessoal assim... Essa mudança no edital... É... Já fazia dias que a gente cobrava isso. Ligava, mandava e-mail e aquela coisa meio que ninguém entendia direito... [...] Aí saiu o edital do mesmo jeito que o anterior... Aí peguei a Reitora e disse pra ela que não tinha condição. “Como é que esse povo vai se inscrever?” Aí vai... Liga pra comissão do vestibular e sai uma correção dessa comissão. Só que quando sai a correção saiu com um bocado de problema. Tipo... O anexo dizia que a comunidade quilombola, por exemplo, precisava de três assinaturas de lideranças. Como? A comunidade quilombola só tem uma liderança, que é o presidente da associação. A indígena é que tem duas lideranças normalmente. Três já é uma exceção. Porque tem o Cacique e o Pajé. [...] Então, vamos refazer. Aí a Reitora falou: “Refaçam aí como é que vocês querem e mandem pra mim.” Aí gente foi lá e baseado nessa legislação maior fez os formulários e encaminhou. Aí saiu uma retificação, de novo, desse edital com essas novas condições. Agora com esses novos modelos. Aí já facilitou o processo. Então, veja, é sempre... Eu me sinto como se a gente tivesse sempre perdendo muito tempo nesses caminhos. Os caminhos são sempre muito mais longos porque a gente não tem esses dispositivos já dentro da instituição, né? Então, a gente tem que dar uma volta por fora. Sai da instituição, dá uma volta e aí volta pra instituição pra efetivar. [...] Esse último vestibular, por exemplo, teve já provas em comunidades, né? [...] Porém, onde tá escrito isso? Eu não sei. Não tá! Não existe isso. [...] Quando mudar a pessoa que tá na Coordenação de Extensão Rural eu não sei se isso ainda vai acontecer. Quando eu sair daqui da DIEX eu não sei se isso vai acontecer, né? (GC/NB3)

Fica demonstrado também no discurso da servidora que há uma preocupação com a possível descontinuidade das ações que estão sendo desenvolvidas a partir dessas iniciativas, na medida em que os procedimentos adotados continuam não regulamentados e dependem fundamentalmente da vontade de quem está ocupando os espaços de decisão. Portanto, existe o risco de que o trabalho que está sendo feito seja interrompido ou desfeito conforme os interesses do grupo que estiver no poder, evidenciando mais uma vez que a discricionariedade em demasia, pela falta de regulamentação, que agiganta o poder do implementador, pode representar um grande perigo a depender de quem a exerça.

É justamente por isso que a discricionariedade é mais um elemento de imprevisibilidade para a análise da implementação de acordo com D’Ascenzi e Lima (2013). Porém, não se pode deixar de levar em consideração que o poder discricionário do implementador é inevitável, conforme consideram os analistas da perspectiva *bottom-up*, sendo um elemento provavelmente impossível de ser eliminado do processo de implementação. Portanto, sempre haverá a possibilidade de que os agentes dotados de poder possam intervir no direcionamento das políticas conforme seus interesses e posicionamentos

ideológicos.

Nenhum dos gestores entrevistados parece discordar de que a posição de poder oferece possibilidades de interferência da condução das políticas de inclusão, como em todas as demais políticas da instituição, obviamente. Entretanto, quando perguntados sobre a possibilidade de haver uma postura de contrariedade às políticas inclusivas por parte dos gestores da instituição eles conseguem enxergar que o poder da legislação se sobrepõe aos posicionamentos pessoais do agente responsável pela implementação de políticas públicas e que o gestor deve estar alinhado às propostas institucionais:

[...] ao assumir um papel institucional... Um gestor... Você tem que estar sujeito às normais institucionais da filosofia da instituição. Então, eu não creio que você possa ir de encontro às políticas institucionais. Senão você estaria indo de encontro a própria instituição. Uma coisa é você... Ah! Eu não concordo! Tudo bem... Direito de não concordar é democracia. Então, você pode promover debates buscando contrapontos para construir a melhoria do processo formativo de opinião... Tranquilo. [...] Você tem que seguir os dogmas. Até porque você vai para administração pública, né? Você tem que seguir as normas. A legalidade, a impessoalidade, a moralidade. Isso até fere outros dispositivos legais... Seria o Código da Alta Administração, a questão do Código de Ética. Então, você não pode estar incentivando, digamos, sinais trocados na instituição. O fato de você concordar ou não é uma coisa. Porém, você deve cumprir o seu papel. (GC2)

A gente vive num país democrático, assim penso. Mas, é... Existe legislação, tá? E tem que ser respeitada. Então, não é a minha opinião particular que deve influenciar nas decisões de uma gestão. O que deve influenciar [...] é o nosso Plano de Desenvolvimento Institucional, são os documentos regimentais, são leis e eu tenho que me basear nisso. Caso haja alguém com esse perfil [de contrariedade aos princípios e às políticas de inclusão], ele não é digno de tá na gestão. [...] Então, não passa pela questão de gostar ou não. Passa pela questão de respeito. (GC1)

Eu acho que sempre é possível que qualquer pessoa se oponha, inclusive um gestor. De várias formas, né? Talvez mais difícil seja se opor de forma declarada e mais fácil seja se opor de forma velada, né? No sentido de, por exemplo, não dar prioridade a demandas, a orçamentos... Omissão, né? Eu nunca vi, né? Essa situação acontecendo assim dessa forma tão declarada. Mas, já vi situações de servidores, não necessariamente gestor. É... Não dar a devida prioridade a alguma demanda de inclusão. (GC/NB3)

Os relatos dos gestores CG1 e CG2 salientam a importância da legislação para reger a ação do agente público. Todavia, o relato da servidora GC/NB3, chama a atenção para a possibilidade de que um agente com poder discricionário, que seja contrário a uma determinada política, consiga interferir e direcionar o seu processo de implementação para diferentes caminhos, de acordo com sua perspectiva particular, mesmo sem atuar diretamente na execução das ações, mas simplesmente a partir da omissão proposital de procedimentos que sejam necessários ao processo. Essa é também uma forma de atuar politicamente e que condiz com a própria definição de política pública a partir do entendimento de Dye (2008), quando o autor afirma que a política pública é tudo aquilo que os governos decidem fazer ou

deixar de fazer.

Contudo, a possibilidade de negligência intencional de determinadas pautas por parte dos ocupantes dos cargos de poder, a partir de omissão ou procrastinação de certos procedimentos pode ser dificultada se tais procedimentos estiverem formalizados em documentos regulares, que não somente os descrevam, mas também prevejam a obrigatoriedade de sua execução. Sendo assim, os documentos poderão servir como obstáculos a conduções enviesadas da política, passando a ser possível limitar a livre ação ou inação de agentes contrários a sua implementação, pois estes terão, em princípio, que agir confinados ao balizamento da norma escrita. Dessa maneira, torna-se mais fácil atuar para tentar assegurar que as políticas sejam implementadas de forma mais contínua e independentemente de quem esteja exercendo autoridades momentâneas dentro da instituição.

Neste sentido, reafirmamos os riscos que a vulnerabilidade das normativas internas podem acarretar.

6.4.2 Alheamento ou Contraposição às Políticas Inclusivas

O segundo conjunto de problemas, que agrupamos sob a denominação de “Alheamento ou Contraposição às Políticas Inclusivas” compreende questões comportamentais que vão desde a falta de envolvimento com estas políticas por pura indiferença dos servidores até às posturas mais agressivas de resistência ativa a elas. São as questões que, de uma maneira mais profunda, influenciam intrinsecamente o primeiro grupo de problemas que acabamos de analisar. Porque a capacidade de organização institucional que se volta para o atendimento das políticas inclusivas e as condições de trabalho oferecidas aos seus implementadores perpassam também por questões subjetivas que determinam o que é ou não prioridade na Instituição. E como vimos, as políticas inclusivas em determinados momentos e situações parecem ser empurradas para um segundo plano em detrimento de outras e receber a atenção suficiente apenas para atender a certas exigências básicas, cumprir obrigações constitucionais e responder a demandas pontuais.

6.4.2.1 Falta de Interesse da Comunidade

Apresento a seguir relatos que demonstram a percepção de algumas pessoas entrevistadas acerca da visão generalizada das políticas inclusivas como uma questão de

menor importância dentro da instituição, o que se manifesta a partir de uma postura de indiferença e na falta de compromisso com a efetivação dessas políticas pela maior parte da comunidade acadêmica:

[...] eu precisaria de gente. Porque dá trabalho. E sozinho dá muito trabalho... Traçar uma política, traçar uma estratégia... Isso tudo é trabalho. [...] E ninguém se importa. [...] importa que tenha alguém a frente do núcleo... Então, já existe o núcleo. Existe alguém a frente do núcleo, já existe o núcleo. [...] em datas isoladas acontece... A gente faz mesas de discussão, chama convidados pra falar... Isso acontece. Mas, é muito comum, por exemplo, os servidores não participarem. Então, fica um evento para os estudantes que teoricamente não estão em aula e vão ser cobrados de uma lista de presença que vão ter que preencher... Fica um movimento burocrático posto e os servidores mesmo não participam. Então, é muito raro você ver um servidor participando desses momentos. Se for técnico administrativo fica com a cara enfiada nos seus processos e se for docente vai pra a sala dos professores e faz fofoca, fingindo que tá trabalhando... (NB2)

Mas, eu creio que precisa acordar mais. Não pelas pessoas que estão à frente disso. [...] Da comunidade como um todo que abrace essa idéia. Que ajude, né? Que dê sustentação a esse debate. O grupo que está lá, está querendo fazer isso. Eu vejo mais é o entorno atender isso aí. Mas, vai conquistar aos poucos. (GC1)

Mas, existe toda essa resistência assim... No sentido de a gente não ter uma adesão, uma consciência de que isso é importante por parte de todo mundo. [...] a participação ainda é restrita às pessoas que tem interesse no tema. Ou que estão, de certa forma, envolvidas com a causa. [...] não quero generalizar e trazer estereótipos... Mas, por exemplo, uma pessoa da área de exatas, que é muito envolvida naquela área de... Naquele mundo de tecnologia, que não tem muita afinidade com a área de humanas... É aquela que nós gostaríamos de sensibilizar mais e essa pessoa não vai estar lá. Então, infelizmente ainda tem essa questão e a gente tá, de certa forma, trazendo conteúdo e falando pra pessoas que já estão inseridas ali. E claro, obviamente a gente precisa reforçar [...] Mas, as pessoas que a gente queria trazer assim que participasse não tão lá. [...] Tem gente que não se envolve e tanto faz... “Tá fazendo? Tá. Tudo bem! Não tem nada a ver comigo” [...] mas, é um grande desafio assim... É você atingir aquelas pessoas que de fato acham que isso não é interessante ou que ela não nada a ver com isso. (NG3)

[...] essas ações não são vistas como uma necessidade institucional. Assim... São vistas de formas individualizadas, sabe? Eu acho que algumas pessoas tem esse entendimento. Mas, as pessoas que estão lá nas funções de poder, né? De decisão, ainda não conseguiram ou enxergar ou articular esse debate, né? Pra que ele aconteça. E o que eu percebo até hoje é que essas ações continuam sendo algo muito individualizado e muito ligado aos esforços pessoais e não institucionais. (GC/NB3)

Os discursos revelam que é preciso avançar muito para que se estabeleça uma cultura institucional inclusiva que seja compreendida, assumida, praticada e defendida por todos e não somente por uma pequena parcela da comunidade acadêmica e ignorada pela sua maior parte. O perceptível desinteresse pelas políticas inclusivas pode inclusive revelar formas de discriminação que podem estar sendo empreendidas no contexto institucional de maneiras mais dissimuladas:

Quando fico pensando na diversidade, hoje, pra mim, no contexto escolar... É que a diversidade sexual, de gênero é que pode incomodar. É a que expressa mais o conflito com o conservadorismo. As expressões do racismo que a gente visualiza na

mídia hoje, que a gente sabe que acontece... Elas não são tão visíveis pra mim no *campus*. Elas podem acontecer e se acontece, acontece muito sutilmente como deve ser na maioria das vezes, né? Mas, não são questões trazidas como um problema que a gente precise intervir. Então, não tenho uma clareza, uma visualização... “Ah! No *campus* nós tivemos episódios racistas”. Não tenho lembrança. Mas, eu não quero dizer com isso que não há racismo. É porque pode ser que essas questões aconteçam de formas muito mais sutis. (EM3)

Quando a gente fala de racismo estrutural, [...] é você, às vezes, não se interessar por construir uma pauta. [...] Na verdade, a gente tem que pensar o racismo estrutural pela omissão ou pela pouca vontade com que aquelas ações acontecem. Ou elas acontecem de maneira fragilizada... [...] Não tenho conhecimento de denúncias de racismo, mas tenho conhecimento de casos. Estudantes que chegam pra pedir informações em setores... Quando você chega pra resolver problemas e aí de repente alguém fala do teu cabelo... Alguém começa a ter um comportamento mais de distanciamento ou de achar aquilo feio, né? Então, esse relato já me veio. Mas, eu acho que o racismo no IF, ele vai mais nesse sentido de não tratar dos assuntos. [...] Eu acho que há o racismo, mas que a gente ainda não tá captando. Não tá percebendo como ele acontece. Eu percebo pela omissão. (NB1)

Talvez algumas formas de preconceito e discriminação estejam tão naturalizadas no comportamento social que não são percebidas como problemas e por isso não se dá a devida atenção a tais questões. O ponto do racismo estrutural, por exemplo, levantado pelo servidor NB1 e supostamente presente dentro do IFPE contribui para que a própria discussão sobre racismo seja deixada de lado ou invisibilizada. Assim, na proporção em que não se investiga um problema, ele passa a ser somente uma suposição. E quando se opta por fingir que o problema não existe, deixa de ser necessário debater viáveis soluções para ele e, dessa forma, torna-se possível poupar esforços para as outras questões consideradas de maior relevância. Os relatos acima também expõem mais uma vez o quanto a ação institucional muitas vezes se limita a tratar de conflitos que possam emergir no contexto acadêmico.

Alguns outros depoimentos revelam os reflexos na prática docente dessa disseminada falta de interesse e pouco envolvimento com as políticas inclusivas dentro do IFPE, ao passo em que se percebe pouquíssimo esforço para a inserção dos temas da inclusão social de forma transversal nas diversas disciplinas dos diversos cursos do Instituto. Parece haver uma grande dificuldade para se tratar desses assuntos de forma didática no dia a dia e a partir de uma perspectiva transdisciplinar:

Eu não tenho uma aproximação grande do corpo docente como um todo pra saber o dia a dia da sala de aula. Mas, acredito que alguns sim tenham um perfil, uma postura mais aberta a estudar, a compreender essas questões. Outros preferem não se envolver, eu diria. [...] E aí pensando... Se eu sou professor... Tenho determinado conteúdo pra dar, específico daquela disciplina, e aquele conteúdo é gigantesco, em pouco tempo... Como é que eu vou dosar o conteúdo que eu dou específico da disciplina com as outras temáticas? Então, são questões colocadas pra uma visão conteudista, né? E isso pode ter a ver com formação em que a gente veio... [...] A

gente, às vezes, não consegue fazer diálogos ou interseções com vivências da realidade, do cotidiano, da atualidade. (EM3)

Eu sinto abertura dos professores pra tratar esses temas. Mas, acho que ainda não é a totalidade. Obviamente esse comportamento não é de todos os docentes. Eu lembro de um projeto anterior coordenado por uma colega do setor... Uma das atividades das bolsistas era aplicar um questionário pros professores perguntando se eles achavam importante debater a questão de gênero em sala de aula, se eles abordavam a questão de gênero. E as respostas de alguns... Eu lembro de um quantitativo de nove professores... Algo assim... Foi no sentido de negar, de não achar importante, de achar que não tava ali pra aquilo. E aí não é querendo ser preconceituosa, mas eu acho que talvez os professores com uma formação com ênfase na área de exatas e ciências da natureza eles tenham uma menor proximidade, pelo menos, aparente com a temática. E talvez daí uma maior resistência de trabalhar esses temas... Talvez até uma maior dificuldade de trabalhar teoricamente esses temas. (EM/NG/NB1)

[...] certamente nem todos tem a sensibilidade de lidar com determinados casos. A sensibilidade devida, né? De forma a respeitar quem tá ali, o aluno, a sua peculiaridade a sua identidade. Então, eu diria que não. Nem todo mundo tá preparado. E muitas vezes até a gente acha que tá preparado e acontecem casos assim que você fica sem reação. Eu passei por isso. Uma aluna... Um menino tava enchendo o saco dela e ela fez um comentário extremamente racista com o menino e eu levei uns três segundo pra reagir. Porque eu fiquei paralisada. Meu deus do céu, o que é isso? Aí depois você volta do choque... E tem pessoas que simplesmente não ligam pra esse tipo de coisa. Ou não questiona ou não se importam ou reproduzem esse discurso e essas pessoas muitas vezes são os professores, né? (NG3)

Acho que o quadro docente é tecnicamente bom, mas em termos de políticas de inclusão, de sensibilidade, de um olhar mais plural pra a vida social e pra o grupo que chega... Como lidar com questões como racismo e tal, né? Questão de gênero também... É complicado. [...] É individualizado. É muito do professor. É muito da professora. É muito da sensibilidade dele propor atividades. As ações são individualizadas, o debate não é generalizado não. (NB1)

Nesse contexto que denuncia uma falta de interesse em modificar os processos pedagógicos e realizar revisão das práticas educacionais para fins de aprimoramento, estes relatos corroboram a ideia de que faltam ou são raros os momentos de análise e reflexão sobre a forma com que as coisas estão sendo feitas no dia a dia institucional. E isso parece ser ainda mais agravado quando se refere a uma prática educacional pautada na inclusão de grupos minoritários. Os relatos reforçam a ideia já exposta anteriormente de que as práticas que se voltam para essa busca de melhoria contínua do fazer educacional com real preocupação com a perspectiva da inclusão, quando ocorre na instituição, tende a ser verificada a partir de condutas e ações particulares, ou seja, a partir da consciência do indivíduo e não impulsionada por diretivas institucionais.

Outro fator muito válido de ênfase e que pode ajudar a compreender a pouca importância que é dada as políticas inclusivas na instituição é explicado no relato da coordenadora do NEGED do Campus 1:

[...] ainda não nos encontramos, enquanto área temática, como uma área valorada em nenhum lugar. Dentro do IF também não. [...] se reproduz na instituição o que se reproduz na sociedade. É dado menos valor... Os corpos que sofrem a violência são menos valorados. [...] as pessoas não se importam, de modo geral, se as pessoas trans são violentadas na rua ou na escola. [...] é por conta disso que a gente luta. É contra uma moralidade. Que inferioriza, que desumaniza corpos femininos, corpos trans, corpos LGBTs, corpos negros. Olha, o caso que ganhou aí a televisão... Do rapaz que quebrou banners, danificou o patrimônio público dentro da instituição. Ele estava atacando o direito da pessoa trans de utilizar o banheiro e tava depredando o patrimônio público. Porque quebrar os banners institucionais na frente das outras pessoas, gritando com as outras pessoas, né? E porque que isso ganha adeptos? Porque que isso ganha pessoas que defendem uma postura dessas? Obviamente a instituição não defendeu, abriu processo administrativo disciplinar e usou os recursos já existentes para lidar com o caso. Mas, esses recursos não são suficientes, não é, Leandro? Não tem a celeridade necessária, sabe? É muito complicado. (NG1)

Segundo a servidora, a inclusão da diversidade e as políticas que são voltadas para essa área são ainda bastante desvalorizadas porque as pessoas que pertencem aos grupos sociais minoritários são vistos como corpos de menor valor dentro do conjunto social. E assim, o que se vê estampado no âmbito institucional nada mais é do que um retrato da própria sociedade. As questões relacionadas a estes indivíduos são, portanto, consideradas menos importantes e isso parece estar naturalmente sendo reproduzido dentro da instituição. Se verifica refletido no pouco interesse pelos debates, por projetos e pesquisas com essas temáticas. São discussões que já estão acontecendo institucionalmente, mas que encontram menos apoio e somente são possíveis pela força e resistência de uma pequena parcela de servidores que insiste nessa luta. Falta interesse coletivo e, por isso, os debates continuam sendo poucos e atingindo a poucos.

De acordo com os relatos coletados e fazendo um paralelo com o que também se observa na sociedade como um todo, a falta de conhecimento acerca dos grupos minoritários e da luta por inclusão social, que é consequência de uma carência formativa nesse aspecto parece ser a causa primordial para o desinteresse sobre tais questões. Há um natural afastamento das pessoas com relação a estes temas porque eles nunca estiveram presentes no dia a dia da maioria delas. Nunca foram pautados nas discussões tidas como relevantes. A maior parte das pessoas não se vê tocada por essas questões, mesmo alguns indivíduos que pertencem a algum grupo minoritário. Porque, às vezes, esse indivíduo não se percebe como minoria. Não consegue enxergar os mecanismos de exclusão já tão naturalizados no sistema social opressor.

Assim, é possível presumir que uma questão que se configura como um dos grandes entraves para a implementação de políticas inclusivas no IFPE é o alheamento generalizado da comunidade acadêmica para com essas políticas. Percebe-se que falta vontade e disposição para debater e entender as questões por parte significativa da comunidade interna. Há uma

aparente apatia conduzindo as práticas institucionais que impede que certas discussões avancem com mais agilidade e que as políticas de inclusão se consolidem.

6.4.2.2 *Postura de Contrariedade*

A partir da análise de alguns trechos dos relatos apresentados a seguir é possível identificar que algumas posturas adotadas por parte da comunidade acadêmica revelam não apenas falta de interesse, mas uma clara falta de simpatia pelas políticas inclusivas, o que se manifesta no evitamento das pautas de inclusão, nas tentativas de negação dos conflitos, no desconforto com a presença e visibilidade das diversidades humanas presentes no ambiente institucional, na contrariedade à ampliação das discussões em torno dessas diversidades e mesmo na reprovação de ações que tentam promover a sua valorização:

[...] eu lembro também de uma estudante que falou de toda a questão, enquanto uma garota negra, a questão com o cabelo, o processo de aceitação. [...] A questão desse sofrimento mesmo que desde cedo você tem que lidar com o preconceito das pessoas, com o padrão que é imposto, que se você tá distante dele você é lida como uma pessoa feia, como uma pessoa desajustada. E aí depois de todo esse relato ela falou uma coisa assim... Do sofrimento dela de ter ouvido em algum momento da vida, o xingamento de macaca. E aí tinha uma professora lá presente que ela falou assim: “Mas, o macaco é um animal muito inteligente”. [...] E essa professora deu um depoimento bem complicado também. A gente percebeu que realmente era complicado e como essa questão das dificuldades de entendimento da questão racial elas... Às vezes elas estão é... Para além da questão da escolaridade, né? [...] Acho que às vezes é falta de interesse político mesmo é... Num sei... Eu não... É muito problemático quando a gente vê uma pessoa que tá ali, é um formador de opinião, teve acesso à informação, mas tem opiniões bem contraditórias no debate. Então, a gente percebe a necessidade de aprofundar esse debate. (EM/NG/NB1)

[...] numa reunião do conselho de classe, uma docente sugeriu avisar aos pais de uma estudante de que ela estaria namorando porque isso estaria atrapalhando os estudos dela. [...] No caso específico, me chamou muito a atenção porque era um namoro homossexual, homoafetivo. E aí porque que a gente avisa aos pais que a estudante está namorando? Um namoro entre estudantes hétero, a gente também avisaria? E aí eu precisei me colocar, no sentido de que... Porque o que era que tava por trás realmente? Era preocupação com o estudo da estudante? Não caberia uma conversa com a própria estudante? Estamos lá nessa função de fiscais das relações dos outros? (EM3)

[...] tem dificuldades, por exemplo, uso de banheiro. As trans ainda tem problema. Os trans dentro do *campus* tem problema. Tem uma mulher trans no *campus* hoje. Não sei se tá matriculada ainda... Mas, tava numa situação conflituosa com relação ao uso do banheiro. Agora, a instituição defendendo a mulher trans e tentando conversar, não publicamente, mas conversar aqui e acolá, com os fatos isolados que tavam causando resistência a ela. (NB2)

Eu acho, por exemplo, que a partir do momento que vai uma pessoa afrodescendente dar uma palestra lá sobre uma religião afrodescendente e boa parte dos alunos não participam por uma questão religiosa, porque não tem a capacidade de entender que ouvir sobre a religião do outro não significa fazer parte dela... Então, acontece muito isso principalmente em relação a essas questões de religião, não é? (NG2)

[...] e tem os grupos também que a gente sente uma crítica velada, sente que não

concorda muito com aquilo. Às vezes expressam... Já tivemos muitos episódios aqui de... Até mesmo alguns funcionários que... Eu ouvi alguém falando que soltaram uma piadinha por conta de uma sinalização que foi colocada no banheiro... [informativo sobre o direito de uso por pessoas trans] É uma cidade muito conservadora. Existe toda essa questão da família tradicional brasileira cristã. Então, isso acaba repercutindo na própria mentalidade dos alunos, né? [...] as ações são muito desafiadoras pra o NEGED em especial porque é difícil ir contra essa mentalidade de preconceitos e de uma violência até verbal contra a população LGBT é uma coisa que é vista meio assim... Muitos torcem o nariz. Até mesmo professores da casa. (NG3)

Os relatos demonstram que as pessoas entrevistadas têm conhecimentos de situações ocorridas em seus respectivos *campi* que revelam posturas resistentes à aceitação da diversidade, discriminatórias com relação a pessoas homossexuais e questões étnico-raciais como a religiosidade de matriz africana. Contudo, é possível perceber que a presença da transexualidade dentro do IFPE e a luta pela garantia dos direitos dos indivíduos, que se identificam enquanto pessoas trans, se mostra como uma questão ainda mais controversa e frequentemente envolvida de desconfortos, tensões e conflitos dentro da instituição, como vamos discutir um pouco mais no próximo tópico.

O trecho a seguir, do depoimento da entrevistada NG1, provoca questionamentos acerca das motivações de grupos, indivíduos e seus atos ao tentar impedir a evolução das pautas inclusivas ou mesmo retroagir nas questões da garantia de direitos para a diversidade:

Então, tem uma coisa curiosa aí. O primeiro NEGED, talvez um lugar onde a coisa vai se estabelecendo em termos de discussão, né? Primeiramente... De repente ele tá desativado... De repente ele não tá mais acontecendo... De repente ele tá tendo problemas pra se consolidar enquanto política institucional. Essa é uma pergunta a ser feita, né? Porque que isso que tava colocado ali em 2015, 2016... Uma política institucional foi deixada de lado? Mostra bastante... É um sintoma de como existe essa quebra de braços dentro da própria instituição. Sabe? De uma Instituição que quer promover os núcleos, que quer promover espaços inclusivos e a gente sabe que a instituição é formada por pessoas, né? E grupos que são progressistas e grupos que são reativos. Então, existe isso dentro da dinâmica institucional. [...] Os núcleos eles são institucionais... [...] O NEABI, O NAC, NAPNE e o NEGED. Mas, esses núcleos têm regulamentos próprios, orientações próprias. Já o NEGED tem somente uma espécie de minuta disso. Porque essa minuta precisa ser aprovada pelo Conselho Superior, pelo CONSUP, né? E por algum motivo isso não é aprovado. Aí são minhas intuições, não é? É um tema que ainda ganha muitos obstáculos. Ainda existem pessoas que são muito reacionárias, muito reativas à transformação a partir de uma perspectiva da pluralidade dos gêneros. Da pluralidade da sexualidade. Sabe? Em 2016 quando um conselho de pessoas produziu um documento e ele passou pelas análises do CONSUP, ele volta, né? Sempre é uma discussão do formato. É uma discussão de que não está no formato, sabe? Isso já passou pela mão de vários... De várias comissões... Revisão de várias comissões. Se a gente não pensar o que há por trás da negativa desse formato nós estaremos sendo inocentes, sabe? (NG1)

São grandes e numerosos os obstáculos observados para e efetivação dos NIPs no

IFPE como já foi bastante discutido até aqui. Houve uma enorme dificuldade em retirá-los do papel e implantá-los na prática e houve até interrupção da atuação desses núcleos antes mesmo de se estabelecerem, como no caso do Campus 1. Além disso, parece existir uma extrema morosidade na condução dos processos de regulamentação destes núcleos, especialmente do NEGED, que aguarda desde 2016 a aprovação de seu regimento próprio pelo CONSUP e cuja minuta sofre incessantes recusas sob a vaga alegação, conforme relato da servidora, de supostas inconsistências ou inadequações referentes ao formato do documento, mesmo diante de recorrentes revisões e reformulações pelas quais tal documento já passou.

Estes são exemplos inequívocos que nos fornecem elementos para acreditar que há forças resistentes ao processo de implementação de políticas inclusivas no IFPE. Grupos mais conservadores reprovam as ações que são desenvolvidas em prol da inclusão da diversidade e supostamente, em alguma medida, conseguem barrar ou pelo menos atrasar a consolidação dessas políticas na instituição.

6.4.2.3 Combate às Ações Inclusivas

Nesse último grupo de problemas relacionados à resistência às políticas inclusivas por parte da comunidade acadêmica no IFPE, traremos para análise os relatos de situações que ilustram discordâncias declaradas e ações mais agressivas em um combate direto a tais políticas.

Muitos dos relatos coletados ao longo de todas as entrevistas realizadas afirmaram haver no IFPE uma clara resistência à garantia de direitos básicos a pessoas trans como o uso do banheiro de acordo com a sua identidade de gênero e uso do nome social. Alguns trechos desses relatos, que merecem maior destaque, são apresentados a seguir:

No ano passado, 2019, lá no setor [Coordenação de Serviço Social], a gente foi procurada por estudantes transgêneros pra falar do sofrimento que eles tavam passando pra poder ter garantido esse direito do uso do banheiro, né? Mais no sentido de desabafo e de pedir ajuda pra gente. De que tavam sofrendo constrangimentos ao usar o banheiro. Que no banheiro não havia nada que sinalizasse que eles tinham direito de usar, né? Apesar de existir a Resolução desde 2015. Mas, que essa divulgação não era ampla. [...] Por exemplo, eu ouvi o relato de um estudante trans, um menino, que ele falou pra mim: “Olha, a minha vontade é usar o banheiro masculino, mas eu tenho medo. Fico numa situação muito difícil porque eu uso o banheiro feminino e vejo que as mulheres fazem cara feia.” Mas, ele disse que prefere a cara feia, que não dá medo, do que os olhares intimidadores dos homens quando entra no banheiro masculino. [...] por um lado, ele sofre a

hostilidade das mulheres de uma forma geral quando entra no banheiro feminino, mas aí é uma hostilidade que ele não se sente ameaçado na sua integridade física. É aquela hostilidade do ponto de vista psicológico... [...] E resistência de alguns docentes para a questão do nome social, né? Docente insistindo em chamar pelo nome civil, né? Quando o estudante declarava que tinha o nome social. Ou dificuldade mesmo de respeitar essa identidade de gênero e dificuldade da comunidade acadêmica em geral de naturalizar o uso do banheiro por aquele garoto trans ou aquela garota trans... (EM/NG/NB1)

Houve resistência com relação à questão da sinalização dos sanitários... É porque... Se você não sabe, nós estamos nos defendendo até perante o MEC. Porque o cidadão foi até o MEC denunciar essa ação e agente está se defendendo. A Reitoria tem nos ajudado bastante. Tem documentado. O Ministério Público também nos apoiou. Então, a gente tá muito tranquilo. [...] há uma parte... Uma resistência de um grupo. Mas, foi um estudante que levantou toda essa questão. Houve gente que apoiou... (GC1)

[...] Os profissionais não estão preparados pra lidar com a diversidade. A gente tem relatos de professores que insistem em não chamar as pessoas pelos seus nomes. [...] tem relato de estudante que não consegue bolsa quando vai fazer entrevista porque é trans. Se sente discriminado na entrevista. Passa em outras etapas, mas não passa na entrevista. [...] A gente teve agora um novo cadastro, que foi o das aulas remotas [devido à pandemia de Covid 2019] e já começamos a ter problemas, por exemplo, em relação ao uso do nome social aí. Então, assim... Nossa... É uma questão! [...] Quando as pessoas não estão participando de um debate democrático... A divergir somente nos conteúdos, a divergir somente numa perspectiva de uma leitura, de uma compreensão, de uma interpretação... Quando elas partem pro lado do apagamento do outro, da proibição do outro naquele espaço, com argumentos religiosos reunidos aos científicos... “Isso não é de deus, então, não pode estar na escola...” Ou não pode produzir ciência... Não há nenhuma coerência. É uma associação incoerente, mas para justificar uma postura moral, né? Uma postura moralista. Acontece muito no *campus*. (NG1)

Como bem ilustrado pelos relatos acima, fica evidente que há uma oposição bastante agressiva às identidades trans e aos direitos destas pessoas, que são com frequência atacados dentro da instituição, ainda que por uma pequena parte dos membros da comunidade acadêmica. É possível perceber também que a instituição se posiciona claramente em defesa da diversidade e no acolhimento das vítimas. Mas, aparentemente foi somente a partir de um movimento de busca por ajuda por parte de estudantes trans do Campus 1, que estavam sofrendo violências e constrangimentos ao terem seus direitos de uso do nome social e dos banheiros do *campus* questionados e desrespeitados, que uma discussão maior sobre o assunto se estabeleceu na instituição como um todo. Apenas depois dessa atribuição, a instituição passou a evocar uma normativa institucional, que presumivelmente estava esquecida e era desconhecida pela maior parte da comunidade acadêmica, a Resolução nº 39/2015 que já foi apresentada em relatos anteriores e que, apesar de ser vista como insuficiente por pessoas

entrevistadas, prevê pelo menos a garantia destes direitos básicos às pessoas trans. Então, diante dos episódios de sofrimento relatados pelos estudantes, providências foram tomadas no sentido de aplicação da Resolução Normativa e de divulgação de seu conteúdo, no entanto, tais medidas não deixaram de ser alvo de críticas e motivo de conflitos. Por exemplo, o material gráfico que foi produzido para ser afixado nas portas dos banheiros da instituição, como parte de uma campanha de conscientização e informação acerca do direito ao uso desses banheiros por todas as pessoas de acordo com sua orientação de gênero, gerou reações negativas diversas nos *campi* da pesquisa, desde piadas e falas de reprovação até atos mais violentos como o exemplo do estudante que de forma aviltante protestou contra a sinalização dos banheiros e destruiu parte do material informativo em um ato de grande repercussão, que envolve denúncias e ainda tramita em instâncias superiores no momento em que esta pesquisa é realizada. Este ato específico de violência contra os direitos de pessoas trans no IFPE foi perpetrado por um estudante, no entanto, encontra apoio em outros membros da instituição, bem como em parcela da sociedade externa como um todo. São situações que nos ajudam a perceber o quão premente é a necessidade de tratar este assunto como uma prioridade e intensificar o debate sobre ele, principalmente dentro de uma instituição de ensino.

Atividades de promoção do respeito à diversidade sexual desenvolvidas pelos NEGEDs também sofrem ataques, segundo os servidores entrevistados. Um relato que ilustra bem essa realidade é trazido pela servidora GC/NB1 ao narrar um fato ocorrido em seu *campus*:

[...] eu acho que a situação mais constrangedora ou que me deixou mais apreensiva foi um ano na Semana de Ciência e Tecnologia e Semana de Arte e Cultura. [...] Acho que em 2017 ou 2018 o pessoal do NEGED junto com a professora de sociologia tinham organizado um minicurso ou oficina que tinha a ver com gênero, diversidade sexual. E aí daqui a pouco tava uma confusão na cidade. Um cara que tinha sido candidato a vereador dessa ala da extrema direita fez umas publicações no *Facebook* dizendo que o IFPE era essa escola que queria fazer com que as pessoas virassem gays e não sei o que... E todo aquele discurso que a gente já conhece... E começou a incentivar que as pessoas invadissem o IFPE no dia do evento. E isso foi pras rádios... [...] E esse cara acabou ligando pro setor e quando eu cheguei na sala tinha duas meninas que trabalhavam comigo e uma tava no telefone já chorando, a lágrima escorrendo e o cara no telefone gritando, esculhambando e tal... Aí eu atendi o telefone, deixei ele esbravejar o que ele queria e aí quando eu consegui falar... Não me lembro exatamente como se deu o diálogo... Mas, enfim, eu o convidei pra participar da oficina: “Venha participar... Agora, o senhor precisa aprender a conversar porque é uma oficina, é uma atividade pedagógica. Então, se o senhor vier pra agredir, pra gritar, aí a gente não vai ter como garantir sua permanência aqui. Mas, se o senhor quiser vir pra participar como qualquer pessoa... Venha.” Aí meio que ele já deu uma aliviada nas agressões, né? Mas, a gente paralelamente teve que fazer toda uma força-tarefa. A jornalista tava de licença. Teve que vir uma jornalista

substituindo. Veio alguém da Reitoria. Passamos a noite inteira praticamente em claro porque rolava essas coisas na internet, em rádio... A noite inteira. E aí a gente se dividiu. A direção teve que deixar a polícia em *stand-by*, né? A gente na gestão teve que ficar atentos pra caso houvesse algum tipo de invasão, enfim... Foram uns três dias bem tensos. Mas, rolou. Ele foi. Acabou indo. Levou mais duas pessoas. Tentou falar algumas coisas e depois desistiu... Mas, rolou a oficina. (GC/NB1)

E apesar de as questões étnico-raciais serem apontadas por muitos dos entrevistados como sendo menos geradoras de conflitos dentro da instituição, alguns episódios ocorridos no Campus 2 e relatados pela servidora NB2 demonstram que resistências mais intensas às pautas do NEABI também existem:

[...] é... Teve uma dessas datas específicas em que os estudantes começaram a colocar cartazes pelo *campus* com a pauta racial. E aí um professor mais conservador, reacionário, retrógrado, conhecido... Ele saiu imprimindo uma frase falando que essa coisa de raça ela não é... Não deve ser um ponto chave. Porque todo mundo é igual e... [...] Só que ele reproduziu isso várias vezes e ele saiu colando ao lado de todos os cartazes dos alunos. Então, ficavam os cartazes dos alunos assim... Bem plural com vários pontos destacados e o dele de maneira repetida espalhada no *campus*. Quando alguém viu ele fazendo isso, já viu e falou: “Ele não pode fazer isso”. Os meninos estão querendo falar e... Tão pautando... E ele tá entrando em contradição com os estudantes e... De novo. Aí é o que eu falo... Se tem a muleta da política institucional... Falar que existe. Revindica essa política institucional e fala: “Você está errado. Não pode!” ...E isso teve uma briga dentro do *campus*. Uma briga ao ponto do professor que colou esses cartazes falar: “Se você tirar os cartazes você vai ter um problema comigo. Eu vou te denunciar”. E aí a pessoa foi lá e saiu arrancando todos os cartazes que esse colega tinha colocado [...] Como é que a administração atuou? Tratou o problema como se fosse um problema de autorização para colocar coisas na parede. Então, as pessoas só podem colocar uma coisa na parede se antes passar pela área de comunicação do *campus*. Que já é uma política de comunicação do *campus*. E aí falou que ele não podia colocar lá porque tava colocando um papel que não tinha sido autorizado. Então, a gente viu que foi tratado como um problema administrativo, não como um problema político, de pauta política que tava acontecendo naquele momento. Logo no ano seguinte aconteceu outro conflito. De novo, na mesma data... As estudantes tavam colocando... Aí eu tava envolvida com os estudantes nesse momento. [...] vários gráficos comparando negros e brancos, raças em geral... E aí, de novo, um outro professor chega pra uma estudante que tava colando esses gráficos, colando esse papel e ele fala alguma coisa com ela... E ele quis dizer, ao final das contas, de novo, que todo mundo é igual. Que se você colocar a questão da minoria em evidência, você acaba atrapalhando a discussão, atrapalhando a minoria porque, na verdade, todo mundo é igual no final das contas... Menino! Essa estudante virou pra esse professor no corredor e ela é bem tranquila... Ela levantou a voz pra ele e falou assim: “Eu sou negra, eu sou mulher é quem tá pautando hoje sou eu! E você fique calado porque você está errado”. E aí ela falou isso num tom de violência muito grande pra cima dele e os estudantes todos do corredor escutaram. E isso capilarizou muito rápido como... De novo um professor causando conflito quanto à pauta negra e principalmente causando conflito, de novo, com estudante. (NB2)

A servidora mostra, a partir dos exemplos dados, que há conflitos no seu *campus* envolvendo a questão racial e mais uma vez fica evidente o quanto é importante que exista uma política institucional que trate do assunto e que seja abrangente, que possa prever tais

conflitos e orientar o que deve ser feito diante deles. Na ausência dessa normativa, o trabalho dos implementadores de políticas de viés racial torna-se muito mais difícil e a atuação institucional para resolver conflitos nesse âmbito fica bastante comprometida, pois torna-se necessário recorrer a outras normativas, sejam internas, mas que tratam de outros assuntos ou sejam legislações externas. No entanto, seja qual for a alternativa, a falta de uma normativa interna específica para o assunto exige maiores consultas, manobras e adaptações, que tendem a dificultar a tomada de decisões e as devidas ações corretivas, tornando o processo muito mais lento e muitas vezes sem resultados satisfatórios. Em um dos exemplos dados, um docente questiona, desrespeita e tenta invalidar um trabalho desenvolvido por estudantes em prol do debate racial e o conflito em decorrência disso acaba sendo resolvido apoiando-se numa regra interna que impede a divulgação de qualquer material impresso nos murais da instituição sem autorização prévia da Assessoria de Comunicação, o que garantiu, por fim, o direito dos estudantes de realizarem a sua manifestação. Contudo, aparentemente a questão não foi discutida a partir do seu viés político. A tentativa de negação do racismo, em uma ação arbitrária de deslegitimação da luta negra por parte de um docente da instituição foi ignorada neste episódio, segundo o relato da servidora entrevistada.

6.5 CAMINHOS E SOLUÇÕES

Após termos analisado os diversos relatos que apresentaram os tantos problemas percebidos pelas pessoas entrevistadas que estão envolvidas com a implementação de políticas inclusivas no IFPE, apresentaremos e discutiremos a seguir os trechos em que estes entrevistados demonstraram seus pontos de vistas acerca do que precisaria ser feito para melhorar esse processo e tornar mais efetiva a inclusão social em âmbito institucional, bem como quais são os maiores desafios para que se alcance uma cultura institucional plenamente inclusiva e em consonância com os princípios da educação para os direitos humanos.

Da mesma maneira como procedemos com a exposição dos problemas, agrupamos também os relatos, que assinalam alternativas e sugestões de soluções para transpor os obstáculos ao processo de implementação de políticas inclusivas no IFPE identificados em nossa pesquisa, em dois blocos organizados conforme o quadro 7:

Quadro 7- Medidas Necessárias para a Implementação de Políticas Inclusivas no IFPE

Natureza da Intervenção	Ações
<p align="center">Reorganização Estrutural Inclusiva</p> <p>Reúne um conjunto de ações necessárias para promover mudanças na forma de funcionamento da instituição a partir da perspectiva da inclusão social</p>	Existir Fisicamente
	Distribuir melhor as responsabilidades e oferecer condições de trabalho a todos
	Acompanhar, Avaliar e Aprimorar
	Agir com método, Padronizar Procedimentos e Sistematizar Articulações
	Institucionalizar a Inclusão por meio de uma Grande Política Pública
<p align="center">Convocação da Comunidade</p> <p>Medidas que visam mudanças atitudinais a partir do esclarecimento e sensibilização da comunidade acerca das pautas inclusivas e direitos das minorias e ao mesmo tempo dar ciência a todos a respeito das suas responsabilidades</p>	Despertar Interesse e Gerar Envolvimento da Comunidade
	Desfazer Concepções Equivocadas e Conquistar Adeptos
	Vencer as Forças Antagônicas

Fonte: Elaboração do Autor (2021)

6.5.1 Reorganização Estrutural Inclusiva

6.5.1.1 Existir Fisicamente

O problema da falta de uma infraestrutura adequada que permita a existência física dos NIPs no IFPE foi relatado por todas as pessoas entrevistadas para esta pesquisa e parece que a resolução dessa questão é algo bastante relevante na percepção destes servidores:

[...] uma das primeiras coisas é que o núcleo precisa do seu espaço na arquitetura da instituição. A partir do momento que a instituição tem a sua arquitetura alterada pela presença dos núcleos, ela já está realizando uma prática pedagógica transformadora. Você tem uma sala onde tá escrito Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade. Nesse momento histórico, essa arquitetura é uma prática, como diria Bell Hooks, de uma pedagogia transgressora. [...] defendo muito, sabe? Que os núcleos precisam ter salas, espaços próprios, muito bem identificados. Precisam constar os seus eventos nos calendários acadêmicos. [...] é preciso ter uma visibilidade da política para que as pessoas participantes da instituição entendam que podem ser acolhidas por aquele espaço. Independentemente de uma classificação. Porque os núcleos não devem

acompanhar somente a pessoa que se identifica LGBT, entende? Acho que a política LGBT ela é mais ampla pra todas e todos e tod(e)s. (NG1)

Acho que outra questão é... Ter condições mesmo... Logística pra isso, né? Porque hoje é... Eu à frente da Divisão de Extensão, uma servidora na Coordenação de Políticas Inclusivas, uma demanda gigantesca caindo por cima, fogos pra apagar o dia inteiro e a gente não consegue sentar pra planejar... Então, acho que a gente precisaria realmente que fosse investido logisticamente mesmo assim... Nisso, né? De ter servidor pra isso, de ter sala, mobiliário, lugar pra as pessoas trabalharem. Pra que os Núcleos pudessem realmente ser vistos assim fisicamente, né? (GC/NB3)
O caminho da infraestrutura passa pela questão orçamentária. A questão de construir mais espaços, e construir mais salas. Eu não sei... Eu não tenho uma receita pra isso. Isso foge até o meu... A minha, digamos assim... Não foge a minha responsabilidade, mas não é uma coisa que eu decido. Porque depende de um recurso extra. [...] Depende mais da questão econômica e isso esbarra em muitos interesses. (GC1)

Percebemos a reorganização logística sendo pontuada como uma questão importante para a estruturação e efetivação dos NIPs. Fala-se da necessidade de ter mais gente para dividir as tarefas e responsabilidades demandadas pelos núcleos e ressalta-se a importância de melhoria da infraestrutura para dar condições de trabalho para estes servidores, o que ao mesmo tempo contribuiria para aumentar a visibilidade para estes setores. Os implementadores deixaram claro que precisariam de locais e equipamentos próprios para cada núcleo para que possam discutir, planejar e articular suas ações e atender à comunidade de acordo com suas demandas específicas. Todos destacaram essa deficiência e defenderam a sua correção como uma das principais necessidades para que os núcleos se estabeleçam, de fato, como parte da estrutura organizacional e possam ser assim reconhecidos pela comunidade acadêmica. Para que suas ações sejam vistas e obtenham respaldo institucional. Dessa forma, além de previsão normativa, os núcleos precisam figurar na estrutura organizacional, tanto simbolicamente como fisicamente. Quando esses núcleos passam a ter um espaço próprio, eles ganham mais credibilidade e legitimidade junto à comunidade, o que também torna possível um melhor acolhimento para um público que é naturalmente mais vulnerável, permitindo que essas pessoas pertencentes aos grupos minoritários saibam qual local procurar e se sintam mais à vontade para pedir ajuda, quando diante de alguma situação de conflito envolvendo suas identidades de gênero, raciais ou de sexualidade. Assim, os núcleos passariam a ser mais efetivos em seu papel, ao se tornarem locais de referência no acolhimento das minorias sociais dentro da instituição.

Contudo, o problema da limitação de infraestrutura aparentemente não tem solução simples e, portanto, se configura como um dos desafios mais importantes, considerando que os núcleos são estruturas recentes e esbarram em diversas resistências internas para se consolidarem. Uma das mais evidentes é o fato das políticas inclusivas não serem tidas ainda como uma prioridade institucional, o que dificulta o repasse de recursos para a sua

viabilização, tornando lento o processo de estruturação dos núcleos, tidos como os principais dispositivos implementadores destas políticas. Dessa forma, conforme o discurso da servidora NG1:

A gente precisaria de uma política de financiamento para as atividades dos núcleos de gênero e diversidade. Precisaria de uma política de visibilidade. [...] Então, a gente vai ter que lutar [...] é algo que precisa ter. Política de financiamento, de visibilidade, representação, sabe? (NG1)

Portanto, como quaisquer outras, as políticas inclusivas só serão efetivamente implementadas quando houver destinação adequada de recursos orçamentários que viabilizem a instalação física dos setores responsáveis pela sua execução. Esta, portanto, parece ser uma medida fundamental para a formalização da existência dos NIPs e legitimação de suas ações dentro da instituição.

6.5.1.2 Distribuir Melhor as Responsabilidades e Oferecer Condições de Trabalho a Todos

Um ponto relatado que parece ter grande impacto no desenvolvimento de ações inclusivas é a concentração de responsabilidades sobre as costas de poucos servidores, uma dificuldade que, como vimos, torna-se ainda mais impeditiva para os servidores administrativos. Convocar a responsabilidade coletiva para os assuntos de inclusão social parece ser o melhor caminho institucional para resolver este problema:

[...] acho que essa coisa da inclusão ser vista na mesma medida, como atribuição... Na mesma medida, pelos outros setores, especialmente o Ensino, que normalmente já não pensa nisso de forma mais efetiva, né? [...] que o Ensino coloque, de fato, dentro das suas atribuições. Quando o Ensino, realmente pegar a “malinha” e disser assim: “É meu!” Sabe? Porque assim... Sinceramente... Fica aquela briga... É núcleo? Então, é com a Extensão. Pelo contrário, as pessoas dizerem: “Não, me dê que isso aqui é daqui mesmo. Porque é aqui na sala de aula que todo dia a gente tem problema...” (GC/NB3)

A servidora GC/NB3 destaca a importância de que a inclusão seja assumida como responsabilidade de todos os setores institucionais na mesma medida. Segundo ela, é preciso desfazer a concepção equivocada de que políticas inclusivas são atribuições da área acadêmica da Extensão. Já a servidora EM/NG/NB1, no trecho a seguir transcrito, enfatiza a ideia da participação de cada indivíduo nas ações das políticas inclusivas, sem deixar de reforçar a necessidade de que sejam oferecidas melhores condições para os servidores técnicos administrativos, que possuem potencial para contribuir e diante da organização estrutural da instituição são praticamente impedidos de se dedicarem aos núcleos.

Nesse sentido, uma saída encontrada pela servidora para dar conta de tantas atividades

é unir diferentes iniciativas em torno dos temas inclusivos e atuar conjuntamente a partir dos núcleos de políticas inclusivas e de projetos de extensão, por exemplo. Embora, esta tenha sido uma alternativa encontrada para diminuir as dificuldades impostas, a servidora não deixa de destacar a necessidade de que sejam revistos os fluxos de trabalho e sejam criados planos de trabalho adequados que permitam essa representação das categorias administrativas dentro dos núcleos para que estes servidores possam se envolver mais organicamente com as políticas inclusivas. Ela conclui dizendo que tudo isso depende de uma melhor sistematização organizacional. O servidor EM3 também demonstra que é preciso garantir condições de formação e aprendizagem para os servidores administrativos, o que parece mais dificultoso, diante do excesso de outras atribuições e cobranças que conseqüentemente limitam a disponibilidade de envolvimento destes com as políticas inclusivas:

[...] eu como técnica administrativa, acho que a instituição precisa olhar um pouco mais pra essas competências e perceber a importância de incentivar e dar condições de participação realmente. Por exemplo... A gente coordena projeto de extensão lá... Mas, é mais por teimosia mesmo. [...] do ponto de vista do técnico administrativo, a gente entende que é um espaço muito importante... Da gente entender que pode contribuir. Aprender e contribuir nesse espaço, né? Então, vejo essa questão muito desafiadora. [...] eu, particularmente tenho tido algumas dificuldades, né? De dar conta de estar nesses vários espaços. [...] Como é muita coisa pra dar conta, né? O núcleo, o projeto de extensão... Sempre que possível, a gente tenta juntar, né? Fazer uma atividade que ao mesmo tempo é do núcleo e é dos projetos... [...] Mas, a gente precisa ter planos de trabalho, fluxos mais definidos. [...] Algumas coisas poderiam avançar se a gente sistematizasse melhor. São questões indiretas que eu acho que incidiriam numa maior participação dos profissionais em atividades dessa importância. [...] porque a gente entende que a gente tem que estar em outros espaços mais importantes como o NEGED, como o NEABI, como as coordenações dos projetos... Então, eu sinto falta desse apoio institucional nesse sentido. Pra que a gente consiga ter perna, ter fôlego pra dar conta dessas frentes. (EM/NG/NB1)

A gente precisa avançar, no sentido, de como ofertar ao grupo de servidores administrativos condições de poder se desenvolver e aprender. (EM3)

Então, fica evidente a importância de que sejam analisadas as realidades particulares dos diferentes cargos, de que seja feita uma adequada reorganização dos fluxos de trabalhos e distribuição justa das atribuições e obrigações referentes às políticas inclusivas entre todos os membros da comunidade. De forma que cada um possa se comprometer com as responsabilidades que lhe cabem, dentro do que for devido.

6.5.1.3 Acompanhar, Avaliar e Aprimorar

Desenvolver instrumentais para acompanhamento e avaliação das ações de inclusão implementadas parece ser uma das coisas mais importantes a se fazer para buscar um aprimoramento do que está sendo feito e dar continuidade ao processo inclusivo de forma

mais efetiva:

[...] Acho que precisaria talvez... Se a gente pensar numa política de inclusão, dentro dessa política, prever já indicadores e mecanismos de avaliação e melhoria, sabe? Porque aí você vai pra a visão de gestão... Você tem uma política, você tem diretrizes que precisam ser planejadas, executadas, mensuradas pra ter uma avaliação e aí poderem ser corrigidas ou... Teoria contínua. É a profissionalização da política pública materializada no órgão que a gente trabalha. Então, acho que esse seria talvez um grande desafio e um papel muito importante. Porque a cada dia os órgãos de controle, de fiscalização dos direitos difusos da sociedade pedem esse tipo de informação. (GC2)

Porque é uma política que ela está no início, não dá pra dizer que é algo que já tá plenamente desenvolvido, né? Mas, eu penso que a gente precisa ter outros fóruns avaliativos. [...] Um evento onde isso seja avaliado... Como acontece nos fóruns de pesquisa, nos fóruns de extensão... É deixaria a gente mais completo, sabe? (NG1)

Essas políticas são aplicáveis... Agora, demanda organização e demanda fiscalização. Elas podem ser efetivadas e gerar bons frutos? Sim. Agora, o ritmo, às vezes até a própria organização interna, a política interna da instituição trava um pouco... Na verdade, você precisa continuar as políticas pra que dentro de uma certa temporalidade você consiga avaliar o efetivo resultado, né? (NB1)

É preciso também que existam e sejam acionados quando necessários os mecanismos de fiscalização e controle:

Olha, uma das coisas que tinha ideia e que eu acho que é possível é a gente realmente mexer no Projeto Político Pedagógico. Olhar para esse PPP que está há muitos anos... Dessa questão... Provavelmente trabalhou a ideia de cidadania como termo genérico. Talvez não tenha nem colocado a dimensão dos direitos humanos ali, entendeu? [...] Por isso eu acho que a gente poderia... Eu falei PPP da instituição. Mas, não só obviamente. Mas, porque não a gente mexer em tudo? Transformar todas essas coisas, né? [...] Olhar para os nossos currículos e começar realmente a cobrar. Eu não sei como construir isso... (NB1)

Fica evidente o entendimento de que os objetivos e as práticas institucionais precisam ser revistos constantemente para se avaliar se estão de acordo com a missão institucional apregoada e em que medida esses objetivos e as ações concretas se relacionam entre si. E no caso, de se verificar qualquer incompatibilidade ou ineficiência é preciso corrigir tais falhas, seja na readequação dos dispositivos normativos ou dos próprios procedimentos executados. Portanto, os servidores percebem uma maior necessidade de instrumentos que possibilitem acompanhamento e controle do que já está sendo feito visando aprimorar tudo o que ainda será feito.

6.5.1.4 Agir com Método, Padronizar Procedimentos e Sistematizar Articulações

No que diz respeito ao processo de articulação e sistematização para a execução dos procedimentos e ações de inclusão no IFPE foram recorrentes, entre os entrevistados, apontamentos acerca da necessidade de melhorias e da criação de uma metodologia central

para a execução das políticas inclusivas, de forma que se consiga denotar um caráter mais unificado às práticas institucionais:

[...] porque esses professores estejam talvez isolados fazendo coisas interessantes. Mas, o impacto delas não é tão grande porque a gente não sistematiza, porque a gente não divulga. E aí talvez a gente precise criar canais de divulgação dessas práticas pra que outros docentes também se estimulem. (NB1)

[...] maior sistematização. Porque tem um pessoal que já conhece bem dessas temáticas. Já faz parte de grupos externos e já se mobiliza externamente, enfim... Que até uma boa parte desse pessoal é coordenador dos núcleos. Então, falta mais um trabalho sistemático. Eu acredito que é isso mesmo que precisa. (EM2)

[...] não ter clareza do que é pra fazer, como é pra fazer e quem tem pra fazer. Isso não é uma portaria na minha frente com nomes colocados em lista que fala: “Cumpra-se!” Não basta isso. [...] tem que ensinar aos colegas o que é método. Se você tá dentro de uma organização... É... Existem possibilidades de trabalhar e existem estratégias. Agora, cada um faz o seu dentro da instituição, então, cada um vai pra um lado... Cada um faz o seu. Que é difícil colocar as pessoas pra trabalhar em conjunto pra atingir metas. (NB2)

[...] Mas, acho que é extremamente relevante a gente unir as realidades dos territórios. A gente conversar mais entre a gente. Acho que talvez dentro de... Profissionais de uma mesma instituição, a gente tem que encontrar mecanismos de dialogar e se fortalecer... Eu sinto falta dessa interlocução com outros *campi*. A gente tem essa dificuldade do território mesmo. Mas, precisa encontrar uma forma de se aproximar. (EM/NG/NB1)

Olha... Tem uma coisa... Uma premissa na discussão da própria política. Política não é feita sem articulação e ciência não acontece sem política. Política de financiamento, política de visibilidade, política de representação. Os núcleos precisam ainda de uma força muito maior pra garantir sua justificativa de existência, pra garantir suas áreas temáticas, para garantir seus eventos acadêmicos... E isso não acontece sem articulação política, não é? Do maior número de setores e servidores da instituição. (NG1)

Os discursos demonstram que os servidores entrevistados reconhecem que existem muitos agentes qualificados dentro da própria instituição e que, iniciativas promissoras já estão sendo desenvolvidas, só que de maneira descoordenada e desarticulada. E que, portanto, falta melhorar os canais de comunicação, de trocas de experiências entre os diferentes *campi* e entre os diferentes setores e servidores. É preciso somar as forças, reunir as experiências exitosas, compartilhá-las, discuti-las, aprimorá-las conjuntamente e replicá-las de maneira institucional e sistematizada.

No discurso a seguir, da servidora NG1, ao se referir ao NEGED, ela declara essa necessidade de maior articulação, não somente entre *campi* do IFPE, mas também entre os *campi* e as entidades de seu entorno. E sugere a criação de fóruns e de um calendário oficial para os núcleos dentro da instituição como uma maneira de garantir maior robustez e visibilidade para as discussões sobre as políticas inclusivas. Destaca ainda a necessidade de valorização dos projetos voltados para as políticas inclusivas que já são desenvolvidos no

IFPE e que precisam ser mais projetados para a sociedade e mais valorizados para que possam efetivamente influenciar em um processo de desconstrução e reconstrução da instituição a partir do paradigma da inclusão social:

Mas, eu acho que pra a gente fortalecer a política inclusiva dos núcleos de gênero e diversidade agora é uma nova etapa estratégica... É de articulação maior, mais orgânica entre os próprios núcleos, das diversas entidades e a criação de fóruns. Fóruns importantes desse núcleo, calendário efetivo desses núcleos dentro da instituição pra que a instituição ganhe esse corpo, sabe? De uma discussão acadêmica forte, robusta. [...] E aí isso garante aquilo que estava falando antes, né? Visibilidade. [...] Nós temos uma vanguarda de projetos, sabe? A gente precisa fazer essa análise crítica da instituição e a gente precisa avançar a partir dessa análise crítica, né? Eu acho que a crítica ela não pode ficar somente numa desconstrução. É importante a gente desconstruir a instituição, mas é importante também a gente projetar. Não é? Eu acho que o IF tem projetos assim, sabe? Significativos, vanguardistas dentro do campo educacional. E aí eu acho que a gente precisa a partir dessas críticas das pesquisas e da importância da tua pesquisa, dessa área temática, conseguir fazer esse mapeamento, fazer esse diagnóstico e aí alavancar os projetos que são mais importantes. Identificar esses projetos que podem ficar mais robustos... Fortalecer as articulações. (NG1)

O relato do servidor NB1 reforça também essa ideia da importância da valorização das políticas dos núcleos ao citar a necessidade de maior participação desses núcleos nos processos de decisão institucional e na construção das políticas internas. E demonstra que as articulações entre núcleos para exercer uma pressão maior por essa participação é fundamental e já começa a acontecer:

[...] é a instituição dar um pouco mais de visibilidade e de consideração ao que é produzido nos NEABIs... Então, assim... Na política pública da instituição, precisa tá sempre presente coordenadores e coordenadoras de NEABIs. Eu acho isso fundamental. A gente tem que começar a empurrar a porta, sabe? A gente precisa tá presente nas políticas públicas. Nas questões internas da instituição. É pesado, é cansativo? É! A gente trabalha dando aula, tal... [...] Já houve várias reuniões no contexto da pandemia. Esse tipo de atividade que transcende um *campus* específico, mostra um potencial interessante dos NEABIs. [...] a gente tá construindo uma ideia de que a política pública na instituição não pode ser feita sem a nossa presença. Tudo que disser respeito à temática étnico-racial, a racismo, a inclusão dessas populações... A gente vai estar presente... (NB1)

6.5.1.5 Institucionalizar a Inclusão por Meio de uma Grande Política Pública

As possíveis soluções que acabamos de discutir para as deficiências metodológicas, bem como as demais soluções sugeridas para os outros problemas apresentados nos tantos depoimentos e diversas narrativas expostas até aqui, de alguma forma, se associam todas a uma grande solução central, a existência de uma política unificada. Uma política que seja ao mesmo tempo específica e abrangente e que norteie todas as práticas institucionais direcionadas para uma educação em direitos humanos:

Talvez a gente tenha várias ações regulamentadas, regimentadas de forma separada. Eu acho que talvez o desafio seja você agregar tudo isso. Porque se a gente for falar

de Assistência Estudantil, a gente tá falando de inclusão. Se a gente for falar de gênero de diversidade, você tá falando de inclusão, se tá falando de pessoa com deficiência, tá falando de inclusão. Se você faz um atendimento psicológico num estudante que tenha determinada dificuldade de aprendizagem, isso é inclusão. Talvez reunir tudo isso numa política, acho que seria o maior documento a nível institucional, porque da política você pode criar regulamentos mais específicos para determinados assuntos. Mas, a política em si talvez seja o... Quiça um bom desafio a ser feito aí nessa próxima gestão que iniciou agora. (GC2)

Eu acho que a construção da política inclusiva da instituição é muito importante até mesmo pra dar um respaldo aos *campi*. Você tá fazendo dessa forma... Porque o outro *campus* tá fazendo assim e você não tá? Ou então o contrário... [...] E passa essa impressão de que não existe a... [...] a marca, o DNA da instituição. [...] Trazer pra os núcleos esse documento base... Porque... Ah... Vocês estão fazendo isso, mas não tem nenhum documento da instituição dizendo que vocês podem fazer isso ou que vocês não podem. Enfim... A gente ter um certo norte, né? Um DNA em comum... Claro que, respeitando as peculiaridades de cada *campus*... (NG3)

[...] se o colega fala, se ele assume... Você indivíduo que trabalha dentro dessa instituição, você acha que essa instituição ela pode colaborar, por exemplo, para as questões raciais? Se você acha que sim, vamos trabalhar para isso e montar uma política estruturada, organizada com protocolos de ação, de atividades que todo mundo colabore. Então, o maior desafio é que isso não seja visto como uma questão administrativa e burocrática da instituição. Mas, que isso seja visto realmente como uma política educacional. Então, o primeiro desafio é esse. (NB2)

Mais especificamente em relação às políticas de gênero e diversidade a Resolução 39, muito enxuta e não trata ampla e suficientemente, como já falei, sabe? As questões de gênero e diversidade. [...] É uma discussão normativa super importante e que precisa ser feita pelos espaços... O CONSUP precisa pautar isso, sabe? De como isso deve entrar de maneira mais firme nos regulamentos todos. Eu penso que a gente precisa ter uma normativa mais clara, em relação, por exemplo, às violências que podem acontecer às pessoas LGBT dentro da instituição. Porque a gente tem esses casos de preconceito, não é? Não quero generalizar... De bullying... Mas, você tem o bullying específico em relação às populações LGBTQIA+, né? E isso precisa ficar mais claro, sabe? A gente precisa, enquanto instituição combater as violências de uma maneira mais efetiva dentro da normativa também. De uma maneira específica. Então, acho que é uma discussão até pro campo jurídico mesmo da instituição... Pensar sobre esse tema. (NG1)

[...] a gente precisa que essas políticas estejam escritas, validadas, né? Pela comunidade. Construídas pela comunidade que faz uso dela e tal. [...] Então, eu acho que a gente precisava ter um espaço assim... Um fórum de discussão em que pudesse passar amplamente chamando essas pessoas e que houvesse realmente uma discussão mais profunda pra daí a gente construir uma política, sabe? [...] O básico é a gente ter esse arcabouço normativo mesmo institucional, que aí não depende só do *campus*. Acho que a gente precisa mesmo assim... Pra ontem. De uma coisa potente mesmo assim... Atualizada e tal. Pra que a gente possa se apoiar, né? Porque os tiros vem sempre, né? Então, a gente precisa ter um apoio legal ali... Normativo. (GC/NB3)

O que se observa a partir dos relatos são mais exemplos que reafirmam uma enorme carência de orientação institucional, que possibilite uma condução mais resoluta e confiante dos NIPs, principalmente do NEGED, que ainda não está regulamentado, e dos servidores de maneira geral que empunham essa bandeira de luta. Fica evidente um clamor por uma normativa interna mais clara, completa e adequada, que sirva de apoio para as ações do dia a

dia de fato. Uma política que encurte os caminhos e diminua o grau de insegurança na atuação dos seus implementadores, principalmente quando estes se encontram diante de questões conflituosas e ainda consideradas delicadas e controversas, envolvendo os direitos dos indivíduos pertencentes aos grupos sociais minoritários e que frequentemente esbarram em resistências dentro e fora da instituição.

Os servidores compreendem também que o processo elaboração e reelaboração das políticas precisa ser feito com ampla participação da comunidade, com representantes de todos os segmentos, da forma mais democrática possível e levando em consideração as peculiaridades existentes e representadas na diversidade humana presente na instituição. Esse pensamento está em acordo com a literatura sobre implementação de políticas públicas, que ressalta a importância de incluir no momento do desenho e da formulação da política os atores interessados, que, de alguma forma, serão afetados pela política (SILVA e MELO, 2000; SIMAN, 2005).

A articulação entre setores, *campi* e organizações sociais apontada em diversos trechos dos relatos coletados também poderia ser prevista e promovida a partir de um documento oficial comum que ao mesmo tempo em que definiria procedimentos gerais de atuação, incentivaria a valorização das estratégias e iniciativas locais e a troca de experiências, permitindo um processo contínuo de aprimoramento das ações desenvolvidas e da própria política institucional.

Tudo o que foi coletado, analisado e discutido até aqui, reforça o nosso entendimento de que as práticas institucionais do IFPE somente estarão sistematicamente orientadas a partir do paradigma da inclusão social quando houver uma política bem articulada que apresente um método claro e eficaz para a condução de tais práticas. Um documento que apresente de forma inequívoca os propósitos e metas gerais da instituição, mas que também os traduza em diretrizes objetivas de atuação que possam ser adequadamente aplicadas conforme as condições específicas de cada *campus*.

Desta forma, a necessidade da criação de uma política institucional de inclusão social potente e abrangente; que justifique, ampare e norteie as ações inclusivas, parece ser o grande cerne da nossa discussão. A solução principal a partir da qual será possível viabilizar as soluções para os demais problemas.

6.5.2 Convocação da Comunidade

6.5.2.1 Despertar Interesse e Gerar Envolvimento da Comunidade

Já foi bastante defendido até aqui o entendimento de que para que a inclusão social se configure como um paradigma e uma cultura inclusiva se estabeleça no IFPE é preciso que haja um projeto institucional com este fim, orientado e regulado por meio de normativas. Entretanto, compreendemos que embora a existência de uma política reguladora e orientadora seja condição fundamental, isso por si só, ainda não seria suficiente para o alcance do objetivo mais audacioso que almeja uma mudança cultural. Entendemos também que uma política para se efetivar tem que ser executável, e para isso, precisa de adesão coletiva da comunidade a qual se destina, além dos sujeitos que devem assumir a função de colocá-la em prática, os seus implementadores.

Arretche (2001) considera que o sucesso de um programa depende primeiramente em obter a plena adesão dos agentes implementadores aos objetivos e metodologias de operação e, para obter essa “obediência” deve-se desenvolver uma boa estratégia de incentivos.

Entretanto, o que se observou em nossa pesquisa é que no IFPE há uma significativa falta de incentivos e um distanciamento da comunidade acadêmica relativo às políticas inclusivas na instituição. E segundo as pessoas entrevistadas, é somente por meio de um processo educativo formalmente instituído que essa realidade pode ser modificada:

Eu sinto falta de uma formação ou de uma capacitação pra a conscientização de outros servidores sim. Porque com certeza alguns tem um pensamento retrógrado. E aí eu acho que precisa sim de esclarecimento... [...] A gente vem de uma educação enbranquecedora, de elite, que promove o racismo. E a gente é racista por natureza. A gente se automedica todos os dias pra não ser... A gente tenta combater isso, né? E a gente tem que entender que algumas pessoas demoram mais pra se desconstruir, elas tem menos sensibilidade pra perceber. Mas, não significa que elas não vão se desconstruir ou que elas têm má índole ou elas precisam ser canceladas por isso. A gente tem que ter muito cuidado e antes de mais nada, a gente precisa instruir as pessoas. Precisa esclarecer. [...] Acho que promovendo capacitações, trazendo mais pessoas que tem esse lugar de fala pra darem seu depoimento. Acho que é dessa maneira. (NG2)

[...] Acho que a política inclusiva ela vai estar materializada em várias dimensões. Então, acho que o desafio é colocar essa visão pra todos. E aí, não é o núcleo que vai ser o executor. Ele vai assessorar a todas as áreas a serem inclusivas. Então, assim, o financeiro ele tem que entender de inclusão. A contabilidade tem que entender de inclusão. [...] acho que é cultura organizacional. Entender isso. Dentro da missão, da visão, dos valores... A gente entende que são órgãos de assessoramento [os NIPs] pra, de forma transversal, trazer esse entendimento, essa informação para todos. [...] E aí você como assessoramento vai promover as formas de isso ser desenvolvido, aprimorado e continuamente retroalimentado. [...] Isso permeia a cultura organizacional. Se você incorpora essa cultura, você cumpriu a missão. (GC2)

Fica bastante evidente a partir destes trechos acima transcritos que as pessoas entrevistadas enxergam como um grande desafio a adesão das políticas inclusivas pela comunidade como um todo. O servidor NG2 enfatiza a necessidade de uma conscientização coletiva quanto à inclusão social de grupos minoritários e acredita que esse processo somente

seja possível a partir da elucidação das pessoas para tais questões, por meio de um processo de formação para resignificação de conceitos. Processo este que deve se dar de forma lenta e gradual, pois tais conceitos tendem a entrar em contradição com todo um arcabouço formativo anterior que a maioria das pessoas receberam, a partir de uma lógica hegemônica e excludente de sociedade e que, por isso, esse novo processo educativo deve acontecer de forma cuidadosa. Já o servidor GC2 afirma que a política inclusiva está ou deveria estar presente nas diversas áreas da instituição e que a atuação dos NIPs deve ser de suporte e assessoramento a estas políticas, que por sua vez, deveriam ser executadas a partir da ação de todos os agentes institucionais, o que caracterizaria a consolidação de uma cultura organizacional inclusiva em consonância com a missão institucional. Portanto, os núcleos deveriam contribuir com esse necessário processo formativo da comunidade.

O trecho do relato do servidor EM3, transcrito abaixo, destaca a necessidade de que mais pessoas precisam ser convencidas a se envolver com as questões da inclusão. E reforça a ideia de que a continuidade dos debates é fundamental para essa conscientização da comunidade acerca das políticas inclusivas. Em seu discurso, também declara que uma grande força motivadora para o desenvolvimento das ações vem dos estudantes, no momento em que estes geram as demandas e convocam a instituição a se posicionar diante das questões apresentadas no dia a dia, que envolvem os conflitos vivenciados pelos grupos minoritários dos quais fazem parte.

Eu volto pro núcleo como essa sementinha que querendo ou não ela vem dando frutos. Ela provoca movimentos. Então, enquanto a gente provocar movimento no *campus*... A gente também promove barulho e ao fazer barulho, essas pessoas no *campus* como um todo minimamente escutam algo ou se perguntam o que é que tá acontecendo. Então, acho que a gente precisa continuar a fazer isso. E... Para além de uma perspectiva em que eu venha com decisões talvez... Eu diria monocráticas de cima pra baixo de que tem que ter... Algumas vezes funciona. Mas, é de estudar quais as estratégias que a gente pode fazer um movimento inverso. E às vezes esse movimento inverso pode vir de um grupo maior de estudantes. Porque como eles são mais numerosos, eles podem ter um engajamento uma força maior que até ajude o processo de motivação dos servidores. Uma questão é eu estar aqui sozinho enquanto servidor e tal, psicólogo... “Ahh vou propor uma discussão com as turmas sobre gênero e sexualidade”. Outra coisa é eu ter um grupo de dizendo “olha, tá acontecendo isso, a gente precisa conversar” E eles estarem cutucando, sabe? E aí essa demanda vai fazer com que eu precise responder a eles. “Então, vamo!” Eu não vou fazer isso sozinho, eu tenho eles também e eu acho que isso pode dar corpo ao grupo. [...] o que a gente precisa talvez é ganhar os adeptos dentro da própria casa. Pra que a gente fortaleça esses espaços com pessoas da casa... (EM3)

Essa pressão exercida pelos estudantes ao reivindicarem os seus direitos, enquanto grupo diverso que é, também é destacada positivamente pelos servidores EM/NG/NB1 e GC1 nos trechos abaixo transcritos. Não obstante, essa provocação advinda da classe discente não deveria ser a motivação principal da ação institucional, o que parece ocorrer devido as tantas

fragilidades já vistas anteriormente, que limitam a atuação dos profissionais. Mesmo assim, é algo bastante positivo, para gerar um maior conscientização e engajamento da comunidade como um todo, que sejam ampliados os espaços de participação estudantil nesse processo de persuasão e contaminação para a causa inclusiva.

[...] por isso que é muito importante os estudantes terem espaço e reivindicarem esses espaços porque são eles que provocam esse movimento e fazem a gente perceber que apesar de ser uma instituição que está aberta, está longe de alcançar ainda o objetivo, né? (EM/NG/NB1)

[...] porque o estudante tem papel fundamental nesse debate. Quando o estudante começa a se conscientizar, isso é como se fosse um vírus. Vai passando pra outras pessoas. O próprio professor pode ficar... Eita! E aí? Meu estudante já tá consciente. Ele já tem receio de chegar... Aquele professor que tem certa dificuldade de lidar com essas questões. Ele já sente receio... Ora aqui tem grupo de estudantes que já são conscientes e aí eu tenho que ter mais cuidado. (GC1)

No discurso do servidor NB1 é reforçada a necessidade de ampliação do debate sobre racismo dentro da instituição como forma de compreender tal fenômeno e suas nuances, mas que esse trabalho somente será possível a partir de um esforço coletivo maior:

Mas, sobre racismo eu queria e vou fazer um levantamento. Procurar a ouvidoria... Não sei se chega na ouvidoria isso. Se lá eles estão preocupados com isso. É... Fazer uma campanha de sensibilização, entendeu? Saber se chega e se não chega, porque não tá chegando? Aí é onde tá... Talvez a gente precise discutir mais essas ações até pra poder as pessoas perceberem o que é efetivamente racismo. Aí muita vezes percebe... “É, fui alvo de racismo sim. Só não sabia que isto que eu tava sofrendo era racismo. Esse incômodo que eu tava sofrendo”. Mas, é isso. [...] Mas, a gente ainda tem que agregar muita gente pra ganhar força o debate. Gente realmente com vontade de trabalhar. Mas, já tem. Já tem pessoas. [...] A ASCOM é parceira forte, o Serviço Social, Letras, Geografia, História, entendeu? Mas, estamos começando a puxar mais gente. (NB1)

Segundo a servidora EM/NG/NB1, esse processo educativo para esclarecer e persuadir da comunidade a aderir a pauta da inclusão social também depende de formação política:

[...] nosso corpo docente é muito qualificado. [...] precisa é de uma formação política. Eles precisam entender qual é o público que eles atendem. Eles precisam entender quais são as necessidades desse público. E trabalhar nesse sentido, da inclusão, do respeito à diferença, da luta pelos direitos democráticos. Acho que a gente tem um corpo docente e um corpo técnico administrativo, via de regra, qualificado do ponto de vista de formação acadêmica. Mas, acho que a gente precisa... E aí é uma correlação de força, né? Do debate político. Precisa entender qual é o nosso papel enquanto instituição pública num estado democrático de direito e a gente precisa encontrar nosso caminho dentro disso. E aí eu acho que não é só os docentes. É toda a comunidade. Mas, obviamente os docentes tem uma função muito importante por terem essa proximidade, essa oportunidade de debater temas em sala de aula de forma transversal. Mas, eu acho que a gente tem um corpo técnico-administrativo extremamente capacitado pra colaborar e acho que a gente precisa avançar nessa interlocução. [...] Acho que os núcleos eles oportunizam essa interlocução entre técnicos e docentes e acho que a gente tem que ampliar esses espaços dos diferentes atores da instituição pra que a gente construa e reconstrua as políticas. (EM/NG/NB1)

A servidora aponta que o grupo de servidores, e o corpo docente em especial, precisa

de maior formação política, que o debate político dentro da instituição precisa ser intensificado e que é necessário que haja mais espaço para que o corpo de servidores administrativos possam também participar desse processo de discussão e construção de uma instituição mais democrática e inclusiva em interlocução direta com os docentes. Ela enxerga que os núcleos de políticas inclusivas possibilitam essa benéfica interação entre os diferentes atores institucionais e por isso são espaços que precisam ser ampliados e fortalecidos.

Uma possibilidade para ampliar essa necessária formação política entre os professores da instituição é a inserção do debate inclusivo nos momentos de formação docente promovidos dentro dos Encontros Pedagógicos, o que já vem sendo feito em alguns *campi*, como já foi apresentado. A proposta desenvolvida no Campus 3 nesse sentido é um projeto que tende a ser aprimorado:

[...] No caso do Encontro Pedagógico, a gente pretende fazer assim que possível uma segunda parte... Que a gente queria fazer tudo junto [...] mas, como a gente não conseguiu tempo suficiente... Que era fazer uma oficina de planos de aula e a ideia era que cada professor construísse pelo menos um plano de aula do seu semestre que perpassasse um dos temas que tinham sido discutidos de inclusão. Então, tu é lá professor de química... Você vai precisar achar pelo menos... Não é possível que de seis meses tu não aches um dia pra falar de alguma coisa ou de LGBT ou de pessoa com deficiência ou... Tu vai ter que arrumar alguma coisa. E a gente teria pessoas ali subsidiando, né? Pessoas que são militantes e que tem conhecimento na área pra ir ajudando nessa construção. Eu acho que isso são passos importantes... (GC/NB3)

A ideia em desenvolvimento no Campus 3 é que, a partir de oficinas em que todos os professores serão estimulados e auxiliados na elaboração de pelo menos um plano de aula de caráter inclusivo, seja possível exercitar essa capacidade para um desenvolvimento mais frequente e espontâneo dessas práticas. Este é um caminho que parece muito promissor no sentido de sensibilizar a classe docente da instituição a adotar a perspectiva inclusiva no seu fazer didático diário e ajudá-los a desenvolver a habilidade para trabalhar os assuntos relacionados de forma transversal, já que essa parece ser uma grande dificuldade, possivelmente decorrente da fragilidade da formação inicial de professores no que se refere a essa questão de inclusão social e acerca da abordagem transversal dos temas concernentes às minorias sociais dentro do currículo.

Essas relatadas fragilidades de formação política e inaptidão para o trato com as questões relativas à diversidade em sala de aula como características do quadro docente do IFPE não se contrapõem aos achados de Sá (2018) quando avaliou a implementação da política de inclusão social no IFPE *Campus* Pesqueira no ano de 2017 e constatou que:

Quanto à formação inicial e continuada de professores para atender a discussão de raça, etnia, gênero, identidade de gênero, diversidade sexual, religiosa, inclusão de pessoas com deficiência, TDAH, dificuldades de aprendizagem, EJA, das

diversidades dos povos, não há formalização e nem cursos para este fim, prejudicando a adoção de práticas de superação de racismo, homofobia, lesbofobia, transfobia, e de toda a forma de preconceito... [...] Observa-se então que, dentre as maiores dificuldades na implementação da educação inclusiva é a própria questão da falta de capacitação e experiência dos professores, quando não do descaso e preconceito que alguns demonstraram ter. (Sá, 2018. p. 67 , 111)

Diante dessa realidade, as oficinas para criação de planos de aula de caráter inclusivo durante os Encontros Pedagógicos se mostram como uma excelente ação estratégica para a reversão gradual desse quadro severo de distanciamento do corpo docente com as discussões envolvendo as minorias sociais e que, por isso, poderia estar institucionalizada dentro de uma política e ser adotada pelos demais *campi*.

Por fim, alguns servidores acreditam que esse despertar do interesse genuíno da comunidade para as questões da inclusão social poderá ocorrer a partir de um convencimento corpo a corpo em um processo de sensibilização mais individual, e que, portanto será naturalmente mais lento:

Eu acho um grande desafio que eu não tenho uma resposta assim... Tão simples. E aí, eu acho que nesse momento, vai muito de um corpo a corpo que envolve, querendo ou não, proximidades pessoais. E eu diria que nesse primeiro momento talvez fosse por aí. E talvez seja o que aconteça. Você que conhece alguém que conhece alguém e que tenta puxar... Vamos discutir, vamos participar e aí a pessoa se envolve. (EM3)

É um desafio pra a nossa geração descobrir novos modos de sensibilizar as pessoas para a vida comum. Para a vida coletiva. Eu não consigo olhar o problema de um modo pontual dentro da instituição. Porque o problema de sensibilização das pessoas é muito grave, sabe? Leandro, a gente vive uma pandemia em que morreram mais de 140 mil pessoas e as pessoas não estão sensíveis. A gente vive um momento onde mais de 20% do pantanal queima e as pessoas não estão sensíveis. É uma espécie de apatia que é sintoma de uma anomia, de um adoecimento muito profundo da nossa sociedade. E esse adoecimento não aconteceu do dia para a noite. Então, pensar em mobilizar as pessoas dentro do campo educacional para as pautas da política inclusiva, eu acho que requer um reconhecimento de que a gente vive uma espécie de catástrofe societal aqui no nosso país que é bem ampla e que as nossas organizações, digamos assim, de sensibilização mais cotidiana, mais celular, mais face a face, né? Mais um com o outro, mais solidária, elas se fazem cada vez mais importantes e prementes. Em primeiro lugar pra garantir a resistência e a sobrevivência das pessoas. E pra a gente acionar mais a política de sensibilidade assim, uma política do mundo sensível, vamos dizer assim, dentro da nossa instituição, a gente precisa estar articulado. [...] E quanto a esse papel do sensível, né? Do sensibilizar o outro a participar, sensibilizar o outro a se transformar, a se deixar transformar por uma nova pedagogia e nesse sentido pra a criação de uma nova sociedade é uma tarefa de longo prazo. E é um desafio geracional. E com certeza a educação é o ponto nodal pra que isso possa acontecer. Pra que a gente possa dizer: Ah sim... há mundos por vir, sabe? [...] Mas, eu acredito que o IFPE já está maduro o suficiente nas discussões de gênero e diversidade pra ter seu próprio fórum, por exemplo. É uma coisa que a gente precisa pautar. (NG1)

A servidora NG1, ainda no trecho acima transcrito, destaca que a dificuldade de adesão às pautas inclusivas e de sensibilização das pessoas para a exclusão das minorias é

uma questão que está para além da instituição, que é um grave problema presente na sociedade como um todo. Ela conclui que descobrir formas para transformar uma sociedade que se mostra tão insensível é um enorme desafio geracional de longo prazo, mas que o melhor caminho para isso é a educação. E ainda destaca que institucionalmente esse processo exige muita articulação e uma das medidas que precisa ser discutida e implementada nesse sentido é a construção de um fórum que trate das questões de gênero e diversidade, o que segundo ela, já pode de ser feito. Nesse sentido, o IFPE possui uma obrigação social, a obrigação de explorar caminhos possíveis para a transformação social.

Os relatos apresentados até aqui neste eixo de análise ilustram com bastante lucidez a compreensão das pessoas entrevistadas acerca da necessidade de uma política de inclusão social da instituição, mas também que esta política precisa conquistar a adesão da comunidade e ganhar espaço concreto no dia a dia institucional.

Esse contexto nos leva a refletir que é muito mais fácil implementar e atingir êxito em uma política pública quando esta encontra uma cultura local favorável ao seu estabelecimento. Contudo, quando a mesma política, como é o caso da política inclusiva, tem justamente como um de seus objetivos a construção e o fomento propriamente de tal cultura, esta situação pode gerar uma dificuldade quando se pensa em um ponto de partida para o processo de implementação, já que parece haver uma relação de interdependência entre política inclusiva e cultura inclusiva em via de mão dupla, o que torna esse processo mais desafiador porque uma coisa acaba, em certa medida, dependendo da outra para se efetivar plenamente.

Nesse mesmo sentido, a própria necessidade da política torna-se menor na medida em que o ambiente institucional já se encontre propício às práticas inclusivas. Este, porém, não parece ser o caso do IFPE. Os dados adquiridos a partir de nossa análise nos mostram que não existe essa cultura inclusiva consolidada e tampouco ela se estabelecerá espontaneamente e a partir da ação voluntária dos membros da comunidade acadêmica. Tal cultura, portanto, precisaria de mecanismos estruturadores e reguladores para ser construída. Isso nos leva a acreditar que o ponto de partida que parece mais efetivo é aquele em que o processo se inicia propriamente pela elaboração de um programa, pelo estabelecimento de regras, pela concepção em si de uma política. Portanto, é no processo de formulação da política, que não deve ser um momento único e fechado, mas dinâmico e contínuo, que se encontra a chave para destravar o processo seguinte, que é o da implementação em si, onde se encontra o nosso suposto impasse. Ou seja, antes da constituição de uma cultura inclusiva é importante que haja uma política condutora formulada, que no entanto, continuará sendo aprimorada ao longo de sua implementação.

Entretanto, aparentemente não seria possível impor a implantação de uma cultura a partir de normas institucionais. Não basta apenas criar as regras e esperar que sejam cumpridas, resultando, por fim, em uma instituição inclusiva. Uma mudança cultural é um processo mais complexo e não tem como se dar estritamente por meio de normativas. Não é algo que pode ser decidido e decretado de forma monocrática e vertical.

No entanto, quando empreendemos esforços visando à construção de uma estrutura organizacional e comportamental que pode favorecer as práticas inclusivas, estamos semeando o terreno, erguendo os alicerces que darão sustentação a uma desejada cultura de inclusão no futuro. E essa estruturação sim pode ser regulada. É algo mais palpável, que pode ser esboçado, planejado, sistematizado a partir de uma política institucional, que viabilizará diferentes possibilidades e projetos e indicará os caminhos a serem seguidos para que essa cultura, por fim, possa se estabelecer de forma concreta. Então, embora a pretendida mudança cultural não seja um objetivo alcançável em curto prazo e não seja passível de controle e regulação, tal processo pode ser viabilizado a partir desse aparato regimental inicial.

Nesse sentido, as políticas da instituição devem trazer em seu conteúdo propostas práticas para conscientização da comunidade acerca de sua própria importância, isto é, estratégias de convencimento do público; o que provavelmente só será possível a partir de um processo educativo devidamente planejado, que deve buscar, antes de tudo, compreender e discutir as razões que levam a maior parte das pessoas ao distanciamento dessas temáticas. Assim, a política não precisaria encontrar o ambiente ideal para o seu estabelecimento já plenamente estabelecido, mas conquistar a adesão necessária.

A política, desse modo, deve envolver a comunidade, fazê-la obter interesse em participar do processo de construção de uma instituição inclusiva e não somente sentir-se obrigada a aderir a uma proposta formulada e cumprir regras. Nesse sentido, a política pode sensibilizar os indivíduos para que se enxerguem genuinamente como agentes transformadores e que, assim, possam voluntariamente contribuir com a implementação das políticas inclusivas e incentivar a mesma postura dos demais indivíduos com quem convivem. E uma vez que todos os participantes do processo educacional, sob um sentimento de pertencimento à instituição de ensino, almejem o alcance de um objetivo comum, traçado pelo grupo, o projeto inclusivo torna-se realidade.

Nesse momento a cultura institucional inclusiva estará estabelecida e terá muito mais capacidade de resistência contra os preconceitos e formas de discriminação, contra as condutas de exclusão e contra as diversas forças opositoras às políticas de inclusão, sejam internas ou externas à instituição.

6.5.2.2 *Desfazer Concepções Equivocadas e Conquistar Adeptos*

Se convencer parte da comunidade acadêmica que se mostra alheia e pouco preocupada com a implementação de políticas inclusivas apresenta-se como uma tarefa não muito fácil, mais difícil ainda parece ser conquistar a simpatia daqueles que possuem algum tipo de resistência mais direta a adoção de tais políticas:

[...] A questão racial no Brasil [...] acho que ainda existe um movimento muito grande de tentativa de silenciamento dessa questão. A influência do mito da igualdade racial de... Somos todos iguais e... Como se debater a questão fosse aumentar a diferença, né? Quando na verdade, a desigualdade tá aí colocada e a gente precisa enfrentá-la. Precisa dar visibilidade pra ela. [...] acho que falta estar no debate. Estar no debate em sala de aula e fora de sala de aula. (EM/NG/NB1)

Eu acho que se a gente conseguir como objetivo... É... Fomentar esse entendimento do que é trazer igualdade... Ou seja, não é priorizar 'A' em detrimento de 'B', mas você dar as condições de acordo com o público, de acordo com as expectativas. Pra que todos tenham condições de chegar ao seu objetivo ao ingressar na instituição, pra mim, a gente consegue atender o objetivo da inclusão. (GC2)

Às vezes, aquele professor ali é resistente porque ele tem medo, mas ele viu que o colega fez e funciona. Porque que ele não pode fazer, entendeu? Eu tenho algumas estratégias que seriam essas formações. Mas, não é a formação no sentido de "Nossa! Vá lá e domine os docentes com os saberes ou com uma perspectiva... Uma sensibilização e tal sobre questão ou... É que a gente pode construir estratégias juntos. A formação traz problemas, traz alguns conceitos, traz algumas contribuições e escuta também esta comunidade. Porque a sensibilidade não vai ser de cima pra baixo. Não vai ser o NEABI chegando e empurrando coisas ou um documento da instituição... Não vai... Não vai funcionar. Eu imagino que a coisa tem que ser mais capilarizada pelo lado também emocional, pelo lado do carisma. Pra que conquiste também mais aliados pra o debate, pra a causa e aí esses profissionais transformem as suas práticas, resignifiquem os seus conceitos, né? E perceba que não é um problema que não é complicado ou que não é insuperável você trazer temáticas e vai ser interessante pra todo mundo. (NB1)

Eu acho que o desafio maior é justamente a gente inverter essa lógica. É a gente conseguir que essas políticas institucionais... Que a gente construa políticas em que a inclusão seja atribuição de tod(e)s. E aí tod(e)s vão precisar fazer alguma coisa. E aí eu acho que naturalmente... Eu acho que o diverso, o plural... Ele é tão encantador que quando esse indivíduo que tem uma visão ali mais limitada, ele se depara de fato construindo algo mais plural, eu acho que acontece... Eu não sei se eu sou muito utópica, se eu sou muito... Assim, se eu romantizo muito isso. Mas, eu percebo sempre isso assim... Que essas pessoas quando se deparam na construção de algo e elas percebem o resultado daquilo, elas passam a rever esses conceitos, sabe? E eu acho que isso é muito importante. Mas, isso não vai acontecer por uma ação voluntária, né? (GC/NB3)

Partindo do pressuposto de que é a falta de conhecimento e informação que mantém a maioria das pessoas distantes das pautas inclusivas e indiferentes a qualquer ação desenvolvida nesta perspectiva; no caso das posturas que se distanciam um pouco mais dessa suposta neutralidade, demonstrando clara contrariedade às ações inclusivas, entendemos que

estas costumam ser motivadas pela desinformação deliberada.

As pessoas que manifestam oposição às políticas inclusivas não somente costumam ser carentes de informações verdadeiras acerca dos assuntos relacionados como tendem a se deixar influenciar por conceitos equivocados, abstrações ou até mesmo distorções da realidade, que conduzem ao surgimento de crenças danosas e alimentam preconceitos.

Diante deste contexto, mais imprescindível ainda torna-se o processo educativo, que mostra-se como o caminho mais adequado para se trazer conhecimento científico, combater teorias e concepções descoladas da realidade e desconstruir falácias e visões deturpadas e infundadas acerca da inclusão da diversidade. Assim, somente por meio da desmistificação e da compreensão dos temas relacionados à pluralidade humana e aos segmentos sociais minoritários será possível trazer o esclarecimento que é necessário para se provocar a sensibilização e a noção de responsabilidade que todos possuem perante a inclusão social. Portanto, fica evidente a premente a necessidade de reforçar os debates acerca do racismo, do sexismo, da LGBTfobia¹⁶ e de ampliar a capilaridade e a capacidade de influência deles dentro e fora do ambiente institucional.

6.5.2.3 *Vencer as Forças Antagônicas*

Quando o antagonismo às políticas inclusivas ultrapassa o âmbito das distorções discursivas e se excede a ponto de gerar reações mais agressivas de oposição e combate à diversidade e aos direitos dos grupos minoritários se exige uma postura mais assertiva da instituição na defesa dos desfavorecidos:

Eu acho que a gente precisa sempre deixar muito claro, desde os nossos documentos até os nosso discurso, que o que tá errado é a exclusão. Tá errado é esse preconceito. Porque eu acho que a disposição, assim... Da violência que o outro comete tem muito também dessa postura do que se recebe, né? Eu acho que a gente meio que assistiu a isso de forma ampla no nosso país, né? Aquela coisa de... “Ah não! Isso tá falando besteira... Deixa pra lá, né?” E esse “deixa pra lá” foi criando uma outra força ali, sabe? [...] Ao longo do tempo que tenho lidado com essas temáticas, o que eu tento deixar claro é uma postura de que não... Olha, isso tá errado. Isso aí é errado. Isso aí é ilegal e isso aí não se cria aqui. Primeiro você precisa entender isso, sabe? Eu acho que a gente precisa ter mesmo assim essa postura. (GC/NB3)

Acho que a gente precisa dar visibilidade às normativas institucionais e as de fora, né? Em âmbito, municipal, estadual e Federal. [...] As leis precisam ter uma organicidade, né? As normativas precisam ganhar um corpo, um rosto. (EM/NG/NB1)

[...] determinadas práticas não podem ser admitidas. Não vai ser simplesmente uma... Tentar compreender os dois lados, mas também estabelecer limites,

¹⁶ A LGBTfobia trata-se do ódio ou a rejeição às pessoas que pertencem a essa comunidade. Disponível em < <https://blog.brasiljuridico.com.br/o-que-e-lgbtifobia/> > Acesso em 12 jun. 2021

especialmente quando a gente tá falando de uma prática profissional de alguém. Pra determinadas questões a gente vai precisar colocar esse limite do que eu posso e do que eu não posso fazer ou dizer em determinados locais ou a determinadas pessoas. (EM3)

Por o NEABI estar se afirmando ainda no *campus* essa coisa do enfrentamento ao racismo ainda não foi, ao meu ver, muito forte. Então, estamos ainda muito num campo pedagógico, educacional, de provocar a consciência, provocar a reflexão, provocar a uma autoanálise. [...] Mas, o processo da pandemia me fez não conseguir realizar algumas atividades e uma das atividades era exatamente a gente ter um canal mais próximo com possíveis casos de racismo pra que a gente pudesse interferir e conduzir da melhor forma possível e punir quem tivesse que ser punido. Então, na verdade, eu queria fazer um trabalho que fosse esse duplo caminho que tem que ser de consciência, de educação, de construção do conhecimento sobre etnia, raça, culturas, diversidade cultural, tolerância e por aí vai... O fim das discriminações. E também uma ação para evitar que acontecessem essas práticas de racismo. (NB1)

Quanto mais debate, quanto mais olhares, quanto mais perspectivas sobre um tema, eu penso, melhor! Agora, perspectivas que sejam respeitadas à democracia. Quando você tem ações que são violentas, que elas querem aniquilar a presença do outro na instituição, que elas querem proibir, que elas querem censurar... Aí eu penso que a instituição precisa agir de maneira mais rápida. [...] Minha posição é sempre muito afirmativa. No sentido de que eu não vou me furtar ao debate político em relação a essa temática, né? Eu não vou te dizer que eu estou acostumada com isso. Porque existem debates, discussões e muitas vezes agressões mesmo. Na verdade, essas pessoas reativas, ou a parte reativa da instituição reverbera e reproduz as agressões que as pessoas LGBTs sofrem na sociedade, entende? Então, assim, de modo algum eu vou me acostumar com isso e vou sempre estar combatendo as violências, né? A gente precisa perceber de onde elas vêm e, nesse sentido, quando cabe educação é educação, pedagogia é pedagogia e quando cabe denúncia é denúncia, sabe? Acho que a gente precisa dar essa condução ética mesmo, sabe? Pensar numa condução de como a gente pode eticamente transformar os nossos ambientes heterossexista, machista, que são formas de violência por si só, né? Em lugares menos opressores. As pessoas LGBTs sofrem discriminação nos ambientes de trabalho em todas as áreas. Na educação não é diferente, né? No Instituto Federal não é diferente. [...] são violências que estão acontecendo diariamente contra esses corpos, né? Das mulheres, das pessoas negras, das pessoas quilombolas, das pessoas LGBT, né? A instituição precisa realizar uma performance mais rápida, mais enérgica, mais evidente de combate às violências. [...] ser mais rápida em dar suas respostas. Em proteger a ciência, em proteger o debate democrático da ciência e saber separar o que é debate democrático da ciência do que é violência. (NG1)

Nos casos em que as visões contrárias à inclusão da diversidade se convertem em ações deliberadas de combate às políticas que tentam promover essa inclusão e em tentativas de negação de direitos aos segmentos minoritários, especialmente quando as condutas opositoras instauram tratamentos discriminatórios baseados em visões excludentes, mais do que ação educativa, é preciso agir com rigor na aplicação dos regimentos normativos. Nesse sentido sente-se a necessidade de que o IFPE possua os dispositivos normativos adequados e seja mais ágil e eficaz na aplicação destes, bem como nos seus posicionamentos em defesa da diversidade e na salvaguarda dos direitos das minorias sociais, implementando mecanismos que possam combater energicamente todas as formas de violência que possam vir a ser cometidas dentro de suas dependências contra indivíduos pertencentes a estes segmentos,

especialmente contra as pessoas trans, como relatado em diversos trechos dos depoimentos coletados. Mais ainda, portanto, as políticas precisam prever além das diretrizes para sua implementação, medidas concretas para evitar os fatores impeditivos a este processo.

Finalizando este eixo de análise e depois de termos identificado a existência de atitudes da própria comunidade do IFPE desfavoráveis ao processo de implementação de políticas inclusivas, desde aquelas expressas pelo alheamento até as formas de oposição mais combativas, foi possível presumir que estas últimas são perpetradas por um grupo de indivíduos declaradamente e ativamente contrários a tais políticas, que parece ser também reduzido, assim como é reduzido aquele grupo que, de forma contrária, é declaradamente e ativamente favorável a elas.

Destarte, aparentemente a maior parte da comunidade acadêmica seria composta por indivíduos que não demonstram qualquer interesse pelas pautas inclusivas, que não se envolvem, que decidem ficar indiferentes diante de questões ainda controversas que permeiam as discussões sobre as minorias sociais e que geram discussões acaloradas, inseridas em um contexto de frequentes embates, que essa presumida maioria costuma enxergar como distantes de si. A partir desta percepção, o que apresenta-se como um desafio chave é trazer esses indivíduos “neutros” ou “apáticos” para dentro das discussões sobre inclusão. É fundamental, então, buscar a sensibilização desse grande grupo e mostrar que todos os agentes institucionais possuem responsabilidades diante das políticas de inclusão social e que não podem se isentar disto.

Conforme destacado pelo servidor GC2 uma adequada forma de condução organizacional referente às políticas inclusivas depende essencialmente de uma mudança cultural. E quando essa nova cultura for consolidada ela se imprimirá naturalmente e sem esforços nas práticas institucionais e será capaz de se impor diante de diferentes correntes ideológicas que possam se apresentar:

[...] Então, tudo vai bater na cultura organizacional. A cultura é o que tá enraizado. A cultura é aquilo que você sem duvidar do porquê você está fazendo. Porque é tão natural... É tão cotidiano. Então, acho que o desafio e como incentivar é que você tenha uma cultura que visualize isso... E aí é um outro desafio... Está chegando 12 anos de nova institucionalidade. Muitas normas mudam, governos, filosofias... Pessoas entram, pessoas saem e a gente sabe que isso não é uma conta de matemática... Dois e dois são quatro. Então, você pode ter várias correntes dentro da instituição, né? Por isso que eu digo que cultura é a chave porque independente de quais pessoas estarão na instituição, a cultura ela está impregnada, consolidada, enraizada. Acho que a cultura é a chave pra você incentivar e aprimorar a difusão das políticas de inclusão. (GC2)

O processo de apatia e indiferença com relação às políticas inclusivas que parece ser

forte e generalizado na comunidade do IFPE é um traço de uma cultura institucional ainda bastante permeada pela lógica de manutenção do *status quo* e não de transformação social. É por isso que, de acordo com Boto (2005, p. 789), “o debate contemporâneo relata a urgência de se revisar a cultura escolar à luz de questões advindas do debate atinente à diversidade”.

Segundo Nóvoa (1995) a escola é uma instituição resultante de fatores políticos, ideológicos e sociológicos, estabelecidos em seu próprio contexto. A partir disso, o autor esclarece que o funcionamento da organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações produzidas em seu interior pelos sujeitos envolvidos no processo. E nesse sentido, a cultura organizacional está estritamente ligada aos projetos desenvolvidos por estes sujeitos.

Diante disso, compreendemos que é fundamental encontrar formas de esclarecer os sujeitos participantes do processo educativo acerca da importância da política educacional de inclusão como um instrumento imprescindível para a luta contra a desigualdade social, bem como internalizar essa ideia no inconsciente coletivo para que todos os novos projetos passem a ser desenvolvidos a partir desse paradigma inclusivo e a nova cultura possa florescer. Nessa perspectiva acreditamos que é somente a partir da educação para os direitos humanos que torna-se possível alcançar esse esclarecimento e a sensibilização das pessoas para a importância das políticas inclusivas, bem como despertar a noção de responsabilidade e dar ciência a cada indivíduo acerca de suas obrigações e do limite de suas atitudes.

Por fim, confirmamos que todos caminhos e alternativas apresentadas para favorecer o processo de implementação de políticas inclusivas no IFPE conduzem a uma mesma conclusão, reforçando o entendimento de que uma solução primeira e central para o enfrentamento das dificuldades impostas a esse processo, sejam aquelas relacionadas às questões de organização e condições de trabalho ou às posturas de contraposição a estas políticas, é a criação e o fortalecimento da legislação institucional concernente ao tema. A partir desta medida o processo educativo poderá se tornar mais efetivo e as políticas inclusivas poderão se consolidar adquirindo notoriedade e força suficientes para resistir às pressões de grupos declaradamente contrários a elas.

Sobre a criação de uma nova política discorreremos mais um pouco neste próximo tópico, que fecha o eixo de análise onde apresentamos diversas possibilidades de encaminhamentos para o enfrentamento dos obstáculos ao processo de implementação de políticas inclusivas no IFPE.

6.5.3 Pra recomeçar... Uma Política, Um Setor e Um Programa

Ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa foi possível verificar que atitudes e iniciativas inclusivas no IFPE puderam ser postas em prática de forma independente da existência dos documentos legais e, ao mesmo tempo, que a existência desses documentos institucionais por si só não tem garantido a prática efetiva da inclusão no Instituto. Estas evidências estão de acordo com a afirmação de Lotta (2019, p.20), segundo a qual “as regras são apenas um dos elementos importantes para compreender implementação de políticas públicas, mas elas não são suficientes para determinar o que de fato vai acontecer”.

Constatou-se uma clara insuficiência normativa sobre a inclusão da diversidade, que representa uma fragilidade institucional, pois impõe dificuldades ao desenvolvimento de ações com essa perspectiva no Instituto. Sem uma linha de atuação devidamente traçada, o processo inclusivo passa a ser muito mais dependente da vontade, da sensibilidade e da capacidade dos agentes implementadores que já incorporaram a promoção da inclusão como princípio, o que parece ser o caso de uma ínfima parcela destes. E até para que seja possível vislumbrar maneiras de acessar e ampliar essa sensibilização para além desse diminuto grupo de agentes institucionais, que já entende e compartilha os preceitos dos direitos humanos, é preciso que haja um planejamento estratégico, método e sistematização. É necessária a definição de diretrizes que possam ser seguidas e replicadas continuamente no sentido dessa transformação que se deseja alcançar.

Portanto, todas as possibilidades de solução perpassam pela necessidade de uma política institucional forte, robusta e bem estruturada, que seja capaz de prever os desafios para sua implementação e descreva claras estratégias para a superação de tais desafios. É fundamental considerar que a política pública ao tentar equacionar problemas sociais deve prever objetivos e metas de forma bastante clara e objetiva. E nesse sentido, é necessário pontuar o que é imprescindível diante de tudo que for relevante, dentro de um planejamento estratégico de curto, médio e longo prazo e é essencial que se descreva os meios para que tais propósitos sejam alcançados. Isto é, a política deve conter as diretrizes, planos estratégicos e linhas de ação adequadas para cada um dos objetivos traçados.

No caso da política educacional que visa uma verdadeira democratização do ensino, o primeiro e mais imediato objetivo deve ser garantir o direito básico à educação para todas as pessoas de forma igualitária. Ou seja, garantir condições de acesso, permanência com qualidade e êxito formativo a todos os estudantes, o que significará, diante das diferenças

presentes em seu público, a necessidade de tratamento diferenciado para os mais vulneráveis de acordo com as necessidades particulares de cada um, assegurando a igualdade de oportunidades e garantindo que nenhum tipo de violação de direitos de minorias dentro do ambiente acadêmico seja admitido.

Não se pode perder de vista que a negação de direitos fundamentais aos grupos sociais minoritários é uma consequência das discriminações negativas destas identidades, ou seja, da inferiorização destes sujeitos. Logo, se a política institucional objetiva como fim imediato principal a garantia de direitos aos grupos sociais minoritários, ela deve trazer esses direitos declarados de forma manifesta, assim como os meios que assegurem o seu pleno exercício pelo público alvo. Nesse caso, deve apresentar mecanismos que sejam capazes de coibir os diferentes tipos de práticas ofensivas e discriminatórias e de violação de direitos, bem como de reprimir adequadamente quaisquer tipos de agressão praticados contra grupos sociais vulneráveis. A política deve, assim, ser capaz de garantir um ambiente institucional genuinamente livre de qualquer tipo de discriminação e onde as diversidades sejam plenamente respeitadas e valorizadas e todas as pessoas gozem das mesmas oportunidades.

Entretanto, além deste ponto mais nevrálgico da política institucional, visando aplicações e efeitos mais imediatos, uma política inclusiva de uma instituição de educação como o IFPE, que apresenta uma concepção de educação de caráter amplo a partir de uma perspectiva de formação humana integral, deve contribuir com o propósito maior da formação de cidadãos autônomos, conscientes, inclusivos e capazes de transformar o seu meio social a partir de um posicionamento crítico diante das injustiças sociais e em favor dos direitos humanos. Trata-se de um objetivo que se busca alcançar, portanto, num horizonte de mais longo prazo.

Neste contexto, é preciso compreender que as discriminações de indivíduos e grupos sociais minoritários se originam e se alimentam a partir de preconceitos, que por sua vez decorrem, entre outras coisas, da falta de conhecimento acerca destes grupos invisibilizados no dia a dia social. Dessa forma, este objetivo mais abrangente envolve a desconstrução de preconceitos já profundamente enraizados no modo de pensar e agir dos indivíduos que se encontram inseridos inevitavelmente em uma sociedade que se ergue e se sustenta sobre as bases de uma estrutura de exclusão das minorias sociais. Por isso, tal objetivo só pode ser alcançado por meio de um processo educativo prolongado e progressivo, visando a conscientização dos membros da comunidade institucional.

Para tanto esse processo formativo precisa estar muito bem definido e sistematizado dentro da política institucional e deverá ser posto em prática de forma planejada e contínua

para que possa ser eficaz. De outra forma, corre-se o risco de se perder a direção e o foco, sendo sua eficácia comprometida, porque ao adquirir caráter aleatório e de eventualidade pode não atingir ao público alvo. Quando os esforços de conscientização só alcançam um público que se voluntaria a participar do processo, ou seja, um público que se constitui pelos próprios implementadores da política, pelos próprios grupos minoritários excluídos e por aqueles que já são simpatizantes das lutas das minorias, sendo que todos esses grupos reunidos ainda representam a menor parte da comunidade institucional, esse processo se mostra falho.

Portanto, a ação institucional não pode ignorar os sujeitos que nutrem e disseminam preconceitos ou aquela provável maioria de indivíduos que costuma ficar indiferente e inerte perante os cotidianos mecanismos de exclusão social. Estes atores devem ser alvos diretos das ações de conscientização. A política deve prever formas de produção e difusão de conhecimento acerca da diversidade como forma de esclarecimento e de combate aos preconceitos e devem-se encontrar maneiras concretas de fazer com que o conhecimento chegue exatamente a essa grande parcela da comunidade que mais precisa refletir a respeito. Assim, a instituição estará dando um salto em direção ao fortalecimento da inclusão da diversidade e da educação em direitos humanos.

Dessa forma, o objetivo da política para um longo prazo deve se concentrar na construção e na consolidação de uma cultura institucional fundamentada nos paradigmas da inclusão; dos direitos igualitários; do reconhecimento, acolhimento e valorização da diversidade e da participação de todos nos rumos e decisões no âmbito da instituição e fora dela. Uma cultura de paz e solidariedade que consiga ser assimilada por toda sua comunidade e incorporada à vida dos indivíduos, extrapolando os limites institucionais e contribuindo com a sociedade em sua totalidade, provocando a conscientização social acerca da importância da garantia dos direitos humanos para todas as pessoas.

É necessário, portanto a criação de uma política interna de inclusão social específica, que ofereça subsídios para a ação dos implementadores no combate às diversas formas de discriminação produtoras de exclusão. Além de garantir respaldo normativo para que as devidas providências possam ser tomadas nas situações de conflitos envolvendo os segmentos minoritários da comunidade acadêmica, munindo os agentes implementadores de argumentos e escudos legais para a proteção e garantia de direitos a estes grupos. Assim como seja capaz de conquistar a simpatia da comunidade acadêmica e transformar as pessoas a partir de uma nova perspectiva inclusiva, e que por sua vez, essas pessoas poderão transformar a sociedade da qual fazem parte.

Dessa maneira, defendemos que não basta a institucionalização da política. É preciso

que ela exista sim, mas é preciso também que ela seja conhecida e abraçada, senão por toda a comunidade, pelo menos por parte significativa dela, diferente do que se observa até então. Mas, é importante destacar que essa desejada aceitação da comunidade à política inclusiva, ainda que seja uma adesão voluntária que se espera alcançar a partir de um projeto educativo, isso não significa dizer que a política institucional não precise conter mecanismos capazes de exigir o cumprimento de regras básicas por todos os indivíduos dentro do ambiente institucional. Pelo contrário, é extremamente importante que estejam presentes na política claras normas de conduta no que se refere ao tratamento institucional dado à diversidade.

E a partir do momento em que a instituição possui uma política de inclusão social, todos aqueles que compõem o corpo institucional precisam estar aptos a agir em conformidade com essa política. A instituição deve exigir o cumprimento das diretrizes presentes nesta política e condutas desviantes e que contrariem tais orientações devem sofrer as devidas e adequadas reprimendas. Comportar-se de acordo com as normativas institucionais ou contrariá-las não deve ser uma questão de escolha, uma ação voluntária. Portanto, a instituição precisa ter mecanismos para exigir o cumprimento de suas políticas. Pra isso, uma política de inclusão social precisa estar bem elaborada e, com clareza, declarar o que deve ser feito e o que não pode ser tolerado.

E sendo uma instituição de ensino que pretende formar cidadãos, mais do que declarar em uma política os seus posicionamentos e forma de enxergar a sociedade, alegando ser favorável à diversidade e aos direitos humanos, é preciso que o IFPE mostre para sua comunidade de que maneira agir de acordo com os princípios manifestos. Assim, é necessário indicar a direção e ensinar os caminhos. E mais importante ainda, é preciso servir de exemplo e referência.

Conforme Carbonari (2007):

dar vazão para uma coleção de boas intenções e a mobilização de boas vontades – por mais que sejam necessárias. Exige encetar a novidade como compromisso ético, social e político capaz de se traduzir em práticas alterativas e transformadoras que se consolidem tanto em normas exteriores e institucionais, quanto em convencimento e vivência. Isto não significa que a educação em direitos humanos, por si, seja capaz de promover todas as necessárias transformações na cultura; significa apenas que, sem que seja transformadora, perderá seu sentido e pode perfeitamente ser dispensada. (CARBONARI, 2007, p. 184).

Portanto, é fundamental que se amplie o arcabouço normativo que se volta para a promoção dos direitos e valorização da diversidade, mas não apenas. É preciso que as normas sejam viavelmente exequíveis, que contenham as estratégias e mecanismos específicos para

sua devida aplicabilidade e rigoroso cumprimento. E ademais que se ofereçam todos os meios que possibilitem essa adequada execução e seu contínuo aprimoramento.

Como recomendação deste trabalho, entendemos que seria muito importante a criação de uma Política Institucional de Direitos Humanos (PIDH). Entendemos que no amplo arcabouço dos direitos humanos é possível abranger uma multiplicidade de questões que perpassam as diferentes relações e vivências dos grupos sociais minoritários e, ao mesmo tempo, torna-se possível o desenvolvimento de diversas outras ações e iniciativas institucionais no sentido da preservação dos direitos fundamentais da coletividade como as questões relacionadas ao direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, por exemplo, que poderão ser regulamentadas posteriormente a partir desta política de maior cobertura.

Dessa forma, dentro de uma grande política, os diversos temas importantes concernentes aos direitos humanos estariam regulamentados em âmbito institucional, conforme as particularidades inerentes a cada um. E assim, todas as políticas inclusivas da instituição estariam amparadas no bojo desse documento maior, que deve ser construído com a participação de toda a comunidade e considerando os problemas e conflitos que já são conhecidos.

Para conduzir a coordenação da PIDH e a adequada execução de suas diretrizes no âmbito dos *campi* é importante a criação formal dos setores, com *status* de coordenação, com pelo menos um servidor em cada *campus* que se aplique às políticas inclusivas com dedicação exclusiva, que possa se empregar integralmente a pensar, planejar e a atuar para implementar políticas inclusivas no IFPE como uma prioridade institucional. Assim, seriam instituídas as Coordenações de Direitos Humanos (CDHs), reunindo todos os NIPs, e tendo como atribuições primordiais gerenciar e garantir a execução das políticas étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de acessibilidade para pessoas com deficiências, de meio ambiente e tudo que se refere aos direitos humanos.

As CDHs trabalhariam pela justa e adequada distribuição de atribuições relacionadas às políticas inclusivas a cada ator participante do processo educativo, conforme a natureza de suas funções dentro desse processo, auxiliando os NIPs nesse sentido e atuando de forma que tais ações sejam compreendidas como prioridade e não como atribuições opcionais e extraoficiais. Assim, também caberia a elas promover a articulação de todas as ações inclusivas desenvolvidas pelas diversas áreas dos *campi*, integrando projetos de pesquisa e de extensão e as atividades de ensino, bem como viabilizar uma maior atuação das EMs nas políticas inclusivas, buscando criar um vínculo estratégico entre NPIs e Assistência

Estudantil.

Seriam também as CDHs responsáveis por coordenar os planos de capacitação para cada grupo de agentes institucionais, conforme previsão na PIDH. Nesse sentido toda a comunidade estaria sendo sistematicamente estimulada a adotar a perspectiva inclusiva em suas práticas, mas sendo esclarecida, orientada e acompanhada por essas Coordenações que não somente estariam desempenhando um papel de assessoramento, mas também desenvolvendo um trabalho ativo de condução, controle e avaliação das políticas inclusivas na instituição.

Caberia ainda as CDHs a criação e intensificação dos vínculos com a comunidade externa para a troca de conhecimentos acerca das políticas inclusivas. Assim, estas Coordenações seriam responsáveis pela busca e manutenção de relações com especialistas nos temas da diversidade, pessoas com experiências relevantes nas questões relacionadas e com entidades locais representativas dos grupos sociais minoritários, assim como pela projeção das políticas e projetos desenvolvidos internamente para a sociedade. Além disso, seriam as CDHs as responsáveis pelo desenvolvimento de ações previstas em um calendário oficial de direitos humanos, incluindo as ações e eventos típicos de cada região que já acontecem e devem ser ampliados e oficializados em âmbito local também dentro deste calendário, que incluiria ainda um Fórum Anual de Direitos Humanos. Tudo isso devidamente previsto e regulamentado dentro da PIDH.

Seria importante também, considerando as dificuldades que devem envolver a criação de novos setores nos *campi* e a alocação de servidores para atuação exclusiva neles, que seja criada uma comissão em nível institucional de caráter permanente e ligada a PROEXT, sendo presidida por um membro desta Pró-Reitoria e integrada pelos coordenadores das CDHs. Teríamos, então, a Comissão Permanente de Direitos Humanos (CPDH) que seria responsável pela organização dos trabalhos das CDHs para que a condução destas coordenações nos *campi* já se inicie de forma padronizada e seja construída coletivamente a partir de um processo aberto e participativo.

E por fim, é importante a criação, dentro da PAE do IFPE, de algum programa voltado para o atendimento exclusivo de estudantes pertencentes aos grupos sociais minoritários, sendo também esta mais uma possibilidade de integração das EMs com as políticas inclusivas e aumentando o caráter afirmativo desta política institucional. Seguindo os moldes de outros programas já existentes na PAE, poderia ser criado o Programa de Incentivo às Políticas Inclusivas, financiado com recurso da AE e oferecendo a possibilidade de que estudantes desenvolvam projetos ligados diretamente aos NPIs a partir deste financiamento. Este

programa também seria coordenado e regulamentado pelas CDHs em cada *campus*.

6.6 EXPECTATIVAS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Ao final de todas as entrevistas, buscamos conhecer a visão dos servidores acerca do futuro das políticas inclusivas no IFPE e quais as expectativas dessas pessoas com relação a isto. Neste sentido, nos deparamos com um nível de otimismo elevado por parte dos entrevistados, que foi possível identificar também em diversos momentos anteriores e se confirma nos últimos relatos:

Acredito que a gente tá caminhando pra a consolidação dessas políticas de inclusão. No momento atual, a gente coloca isso em prática, a partir do momento em que a gente consegue receber esses alunos e eles se sentem parte do *campus* como eles não se sentem em outros lugares. E a partir do momento em que você dá uma nova cara e se constroem novos espaços a perspectiva só pode ser positiva... A gente caminha pra o desenvolvimento e a propagação dessas ideias de uma maneira que os direitos sejam respeitados e as pessoas consigam enxergar esse pensamento. (NG2)

Eu espero que isso faça parte da alma do IFPE... A atuação das políticas... [...] que elas sejam vistas como necessárias, como importantes dentro da cultura institucional. Que não seja apenas um projeto tocado por pessoas que se importam. Que todos se importem... A grande questão é bem pautada na reestruturação mesmo. Que eu acredito que é normal, considerando que é uma coisa nova, né? Ainda está em gestação, digamos assim. Mas, que essa gestação não seja eterna, né? E pra isso a gente precisa que a instituição dê o devido reconhecimento à importância da implementação desses núcleos... (NG3)

Tem algumas coisas que estão em processo. Por exemplo, há um projeto de pesquisa de um colega meu e que o NEABI será parceiro. É de geografia. ... E ele vai fazer parte do NEABI oficialmente. E aí o NEABI terá ao mesmo tempo um projeto de extensão, um projeto de pesquisa que vai tá vinculado a ele. É sobre educação, inclusão étnico-racial, o ensino da geografia e um bocado de coisa assim... Então, as parcerias estão sendo construídas, inclusive no contexto de pandemia porque foi aqui me reunindo com o professor pela internet, entendeu? (NB1)

[...] eu tenho uma boa expectativa com relação ao grupo dos NEABIs que tá montado aí quando falam que querem debater uma política. E apresentar uma proposta de política que já sabemos que vai causar uma certa tensão com a instituição quando ela for apresentada. Porque eu entendo que a proposta ela não nasce na ideia de ser burocrática e administrativa, mas realmente de mexer na estrutura política da instituição. Então, isso é uma perspectiva boa, animadora. (NB2)

Acho que a perspectiva considerando os desenhos organizacionais é que a gente possa dar mais materialidade ao assunto ao discutir o PDI, que é um processo que tá na vigência. Porque o PDI ele vai... Enquanto documento estratégico institucional, ele norteará as ações na instituição para os próximos anos. Então, quando você tem um documento de longo prazo e ali você define quais são suas prioridades, os seus pilares de planejamento estratégico... Se lá na aba de inclusão, você promove é... Metas, estratégias, que vão para uma consolidação, então, você vai ter um documento máximo, dizendo que nós temos uma obrigação a cumprir. Mas, isso vai ser pra todos. Vão fazer as ações, os planejamentos, as execuções para que aquele objetivo, aquela meta seja alcançada para todos. Então, acho que a perspectiva é que se você pensar inclusão como algo a ser incorporado na cultura, ela deverá vir bem

forte dentro da discussão na área inclusão dentro do PDI. (GC2)

[...] E acho que esse período de distanciamento social, apesar de toda a mazela, de toda a estafa provocada por essas videoconferências e por essas *lives*, são experiências que ensinam também que há alternativas pra diminuir o espaço territorial também, né? Que não seja as únicas alternativas... Mas, que ultrapassada essa fase, a gente consiga pegar os bons exemplos. O que aprendeu e colocar no dia a dia pra nos aproximar. Acho que isso é positivo. (EM/NG/NB1)

Acredita-se que o caminho para a consolidação das políticas inclusivas no IFPE está sendo trilhado, ainda de que maneira lenta. Mas, se enxerga que esse é um processo normal, considerando que são discussões relativamente recentes dentro da instituição. E há também uma expectativa que a área temática da inclusão tenderá a receber mais atenção dentro do novo PDI do IFPE, que se encontra em processo de reformulação no momento de desenvolvimento desta pesquisa, o que deverá contribuir para uma melhor incorporação dos preceitos da inclusão social e direitos humanos nas práticas institucionais e mais a longo prazo com a solidificação de uma verdadeira cultura organizacional inclusiva.

Como relatado em diversos trechos dos depoimentos coletados, o grave contexto de crise sanitária mundial que combalou o mundo devido a pandemia de COVID 2019 também interferiu decisivamente para quando não estagnar, pelo menos estremecer ainda mais o processo já tão fragilizado de implantação ou estruturação dos NPIs no IFPE. Contudo, há entre as pessoas entrevistadas a sensação de que houve algo de positivo em meio a tantas dificuldades, no sentido de que a necessidade do trabalho remoto devido ao distanciamento social imposto pelo coronavírus, mostrou novas possibilidades de encurtar as distâncias regionais entre os *campi* e diferentes setores da instituição, que tanto dificultam uma maior interação e unidade nas ações.

Contudo, apesar das expectativas de fortalecimento dos núcleos, ainda existe insegurança por parte de seus membros. Nos relatos a seguir é possível identificar preocupações com as possibilidades de se perder o pouco do que já se alcançou. De se enfraquecer ou até regredir para um estágio anterior no concernente às políticas de inclusão. O que é natural, considerando que isso já se verificou anteriormente e diante de um contexto ainda tão desfavorável ao fortalecimento dessas políticas:

O NEABI precisa ganhar corpo... A gente já ganhou uma certa visibilidade. Então, o que eu pretendo? É a gente não ser esquecido pela comunidade, né? A gente tem o *Instagram*, tem o projeto de extensão, que ele tá na sua metade... Espero eu que a pandemia passe e gente consiga... É... Em não ser esquecido, promover ações mais... Eu diria, incisivas e específicas e contínuas... [...] Eu diria que meu otimismo vem, por um lado, por sentir que a instituição acolheu bem o que já foi feito. E me parece que há uma sensibilidade também nos segmentos burocráticos da instituição. Então, eu vejo que a condição interna do *campus* é boa, assim como também em termos de

Reitoria. [...] No cenário social externo é bem complexo. Se você pensar a cena política brasileira hoje você desanima. Ao mesmo tempo você vê que a galera... Tá pesquisando e militando. Então, essa sensibilidade ela existe. Mas, provavelmente ela existe porque a gente tá sendo atacado. Os direitos humanos estão sendo atacados e isso meio que gera uma reação. Então, de alguma maneira, a gente se agrega... [...] E aí eu vejo que internamente, no *campus*, tá mais tranquilo quanto a isso. Aparentemente tá... Tem que voltar presencial pra perceber se essa energia que eu tou vendo é uma energia que vai se efetivar. Uma energia de trabalho, de aceitação, de continuar o processo de consolidação do NEABI e tal... Mas, no cenário externo a gente sabe que vai ter problemas. Eu já tive medo, né? De ter uma ação... Pode acontecer isso no mês que vem... De a minha ação ser haqueada. Ela vai ser na internet, pode ser haqueada. Tá acontecendo no meio acadêmico. E pode acontecer desde que a aquela temática seja tida como uma temática sensível ao projeto vigente aí. Então, se eu vou falar sobre racismo, direitos humanos, religiosidade afro-brasileira ou indígena, ancestralidades... Pode acontecer. E eu não sei se agente tem instrumentos para evitar o hacker. Então, tem essa perspectiva externa, que é assustadora. Mas, também tem gente que luta e que não tá entregando os pontos não. É sofrido, mas tem organizações, tem coletivos. E o meu sonho é o NEABI tá bem antenado com esses coletivos. (NB1)

O servidor NB1 demonstra uma grande expectativa para a consolidação do NEABI após o retorno às atividades presenciais pós-pandemia, mas ainda assim, permeada por dúvidas quanto à força desse movimento. Ele se mostra otimista por perceber um posicionamento local e institucional favorecedor, mas ao mesmo tempo receoso quando pensa na conjuntura política do país que pode ameaçar o avanço das ações de inclusão na instituição, o que pode ser facilitado diante da fragilidade da atual política interna.

A preocupação com o cenário nacional é compartilhada também pela servidora EM/NG/NB1:

Acho que a gente tá num período muito complicado, muito difícil... Mas, que ao mesmo tempo tem nos unido. Acho que quando a gente, enquanto classe trabalhadora, enquanto sociedade... É... Na medida em que a gente é atacado, a gente sente a necessidade de se unir, de se fortalecer no coletivo e aí acho que a nossa perspectiva a curto e médio prazo é de resistência, é de união, de tentar impedir retrocessos. Do pouco que a gente conseguiu alcançar, né? A gente... Mesmo com um governo que diz que não é pra debater esses assuntos, que não incentiva, que tenta desqualificar qualquer iniciativa nesse sentido é... A gente tenta permanecer resistindo. Acho que a perspectiva é de resistência e de luta. E eu quero ser otimista, que a gente vai conseguir passar por esse momento, mas pra isso a gente não pode ser omisso e a gente não pode deixar... E isso é desafiador porque adocece. É muito adoecedor... Trabalhar e remar contra a maré e ver todo dia uma notícia ruim e é normal a gente se sentir desestimulado em alguns momentos. Mas, acho que a nossa perspectiva... O que nos resta é resistir. (EM/NG/NB1)

Mesmo que o contexto institucional ainda seja mais favorável, apesar de todas as dificuldades relatadas, do que a conjuntura social externa no tocante à evolução das pautas da inclusão social, a falta de solidez das políticas inclusivas internas gera preocupação na medida em que as ameaças nacionais podem avançar sobre as instituições a partir de um recrudescimento das forças conservadoras e acabar aplacando a resistência dos grupos pró-inclusão, ainda tão vulneráveis.

Contudo, fica evidente nos discursos um sentimento de união e de resistência diante dos ataques cada vez mais intensos que as pautas das minorias sociais vêm sofrendo nos últimos tempos e atualmente reforçados pelas forças políticas dominantes no país. Então, ao mesmo tempo em que há esperança e esforço, há também exaustão e temor.

Seja como for, essa luta pode ser menos árdua se houver um maior apoio da instituição como um todo, da gestão e da comunidade acadêmica. É fácil perceber que há um reduzido grupo de servidores, que assume o papel de lutar pela implementação de políticas de inclusão com muita vontade, coragem e expectativa de fazer muito mais do que já se tem feito, mas ainda faltam as condições ideais dentro da própria instituição. A bandeira da inclusão precisa ser assumida pela coletividade para que esse frágil movimento não se perca e sim avance e se fortaleça.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desigualdade social, problema grave e profundo em nossa sociedade, é um fenômeno multifacetado e bastante complexo cujas origens e manifestações são tão variadas quanto seus desdobramentos e consequências. E um impacto direto dessa desigualdade para a população é a falta de acesso a direitos básicos do cidadão, sendo um deles aquele que representa o interesse central deste trabalho, o direito a educação, que entendemos como um direito essencial porque possibilita o acesso a diversos outros direitos, se configurando, assim, um “direito de síntese”, conforme definido por Sérgio Haddad (2003). Nesse sentido, defendemos que todos os esforços coletivos e ações governamentais devem ser empreendidos de forma a possibilitar o acesso a educação para todas as pessoas, sendo este, portanto, o melhor caminho para a redução das desigualdades.

Decisões dos governos que incidem diretamente sobre a educação se traduzem em políticas públicas educacionais, que determinam de que forma esse direito alcançará à população ou de que forma a população alcançará esse direito.

Neste trabalho, que analisa a implementação de políticas educacionais inclusivas, buscamos apoio teórico nos estudos de políticas públicas para apresentação do universo conceitual sobre o tema, com intuito de explicar as definições básicas acerca do que são políticas públicas e sobre como se desenvolvem suas fases, focalizando especificamente o processo de implementação e a importância da atuação do agente implementador, que no caso das políticas inclusivas deste estudo se mostrou como o elemento mais importante do processo.

Ainda no referencial bibliográfico, trouxemos uma breve apresentação dos caminhos que a educação percorreu na história do Brasil, demonstrando o segregacionismo e a exclusão que caracterizou desde o início o processo de desenvolvimento dos sistemas educacionais no país. Essa exclusão educacional motivou grupos e movimentos sociais a lutarem por uma educação gratuita e de qualidade para todos, principalmente a partir do momento de redemocratização do país e com a promulgação da C.F. de 1988, que reconhece a educação como um direito social fundamental e universal. Tais lutas resultaram em diversas políticas públicas, desde às voltadas para a democratização do acesso às instituições de ensino com a ampliação das vagas até àquelas políticas inclusivas voltadas para a inserção e permanência dos segmentos sociais mais vulneráveis, que passaram a frequentar as salas de aula a partir desse processo de ampliação das oportunidades de acesso, que tem seu momento mais significativo durante os governos Lula e Dilma.

Dentro deste contexto surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com uma proposta de formação humana e cidadã e cujos documentos oficiais referentes a sua criação revelam um compromisso com a justiça social; a integração entre ciência, tecnologia e cultura; o rompimento com a dualidade estrutural da educação brasileira, bem como o desenvolvimento para todos.

Como parte dessa rede federal, o IFPE, alvo deste estudo, se apresenta como uma instituição “comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade” (IFPE, 2015, p. 28). Nesse sentido, o Instituto empreende diversos esforços para implementar políticas promotoras de inclusão social. E foi compreendendo a necessidade de contribuir com tais esforços em prol da construção de uma sociedade menos desigual que esta dissertação foi concebida, com o intuito de buscar analisar de que forma e em que medida o IFPE tem conseguido implementar suas políticas inclusivas em consonância com os preceitos dos direitos humanos e da inclusão da diversidade presentes em suas normativas institucionais.

Além da revisão bibliográfica que buscou contextualizar a temática da pesquisa e descrever o trajeto percorrido até chegarmos às políticas de recorte étnico-racial e de gênero e sexualidade do IFPE, foi de fundamental importância para esta dissertação analisar os documentos institucionais que abordam o tema da inclusão das minorias sociais. Esse estudo documental contribuiu para o registro analítico que demonstra como essa questão é tratada atualmente na legislação interna do IFPE. E a outra técnica de coleta de dados utilizada, que foi a pesquisa de campo, proporcionou um levantamento, sistematização e análise de informações obtidas por meio das entrevistas junto a três grupos de servidores da instituição, estratégicos para a compreensão do processo de implementação de políticas inclusivas que estão sendo implementadas no Instituto.

Depois de coletados, selecionados e analisados todos os dados de interesse de acordo com as metodologias compreendidas como as mais adequadas, chegamos ao fim deste trabalho em condições de tecer algumas considerações no intuito de contribuir com os conhecimentos sobre o processo de implementação de políticas públicas por meio das reflexões trazidas acerca das políticas inclusivas implementadas no IFPE e, principalmente, a partir destas reflexões colaborar com a sugestão de melhorias para o processo estudado na instituição, que ainda se apresenta com uma série de fragilidades.

Verificamos que a proposta de ser uma instituição de ensino inclusiva e promotora de uma educação para os direitos humanos está na essência do IFPE, a contar de sua gênese. Dentro deste contexto, a inclusão da diversidade é uma bandeira fortemente defendida e está

presente desde o texto que expressa a missão institucional do Instituto até os discursos dos gestores e de muitos outros servidores que compõem o seu quadro de pessoal. E nesta direção, diversas iniciativas têm sido notadamente envidadas com o propósito de garantir uma formação integral pautada na construção da cidadania e valorização da diversidade e que contribua com a redução das desigualdades sociais.

Não obstante, constatamos que os trabalhos desenvolvidos nesse sentido ainda encontram enormes dificuldades para se efetivar o que, em certa medida, não se deve apenas a problemas internos da instituição, mas reflete uma estrutura social que se configura como uma força contrária ao avanço das políticas de direitos humanos e que é muito maior e mais poderosa do que a instituição.

Contudo, entendemos que é justamente contra essa força que a sociedade precisa se erguer e se fortalecer, para impedir retrocessos nas conquistas de direitos que são frequentemente atacados. A despeito disso, não se pode perder de vista que essa força é também parte do conjunto social, mas que se fundamenta e se sustenta na ignorância, que por sua vez, não pode ter espaço dentro de uma instituição de educação, que deve promover o conhecimento baseado na ciência.

O IFPE se relaciona necessariamente com a sociedade como um todo, influenciando e sendo influenciado pelo meio social no qual está inserido. E esse parece ser um movimento natural, inevitável e benéfico. Sendo assim, os mecanismos de exclusão social que se estabelecem fora da instituição também encontram eco no seu interior e as dinâmicas excludentes, que regem a sociedade como um todo, são reproduzidas internamente. Mas, ao mesmo tempo, felizmente, os movimentos sociais que combatem essa exclusão também conseguem exercer pressão e influenciar no curso dos processos dentro do Instituto.

No pesar da balança, a partir dos relatos dos servidores participantes desta pesquisa, compreendemos que a realidade institucional no que se refere ao tratamento dado a diversidade e no acolhimento às minorias sociais parece se encontrar em um estágio um pouco mais evoluído do que o que se verifica fora dela. Apesar de ser isso o mínimo que se pode esperar do IFPE, diante da função social que o Instituto carrega.

Enquanto instituição educacional, produtora e socializadora de conhecimentos e formadora de indivíduos, o IFPE faz parte de um grupo de entidades que possui justamente a responsabilidade de contribuir para a descoberta de caminhos que levem à construção de uma sociedade melhor, mais igualitária e inclusiva e, para isso, precisa reavaliar e rever a sua estrutura interna, corrigindo suas próprias falhas e aprimorando suas práticas continuamente.

É preciso reconhecer e destacar que processos importantes de inclusão têm se

verificado no IFPE. O ingresso de estudantes que se dá por meio da Lei de Cotas e que tem garantido a presença dos segmentos sociais mais vulneráveis economicamente e das minorias étnicas representa um avanço significativo no sentido da democratização do ensino. Da mesma forma, os programas de auxílio financeiro da PAE representam um importante esforço pela permanência dos estudantes, a despeito de serem programas de caráter universal e focados apenas nas vulnerabilidades econômicas.

Nesse sentido, percebemos que o caráter afirmativo das políticas inclusivas na instituição se dá muito mais nas políticas de acesso. Esse caráter afirmativo se fragiliza nas políticas de permanência de viés financeiro, quando a condição de pertencimento a um grupo minoritário é considerado apenas como critério para fins de desempate nas análises socioeconômicas dos programas de auxílio e se mostra ainda mais comprometido na medida em que não há mais nenhum tratamento diferenciado para estudantes pertencentes aos segmentos minoritários dentro da PAE e que não se desenvolvem programas institucionais específicos, direcionados para o atendimento exclusivo destes estudantes com enfoque no reconhecimento e valorização identitária.

A partir da análise dos principais documentos norteadores do IFPE, é possível confirmar que estes exaltam a importância da diversidade e firmam compromissos com os princípios inerentes à inclusão social. Assim, ao menos no plano das intenções, a legislação interna menciona a importância da formulação e implementação de políticas inclusivas para a diversidade. Entretanto, o reconhecimento e a valorização da diversidade são mandamentos constitucionais e nesse aspecto a instituição apenas atende aos objetivos fundamentais da República.

Não obstante, esse reconhecimento ainda não se traduz na formulação de tais políticas efetivamente. Os documentos gerais da instituição se apresentam com certo nível de abstração no que se refere à perspectiva inclusiva e não encerram projetos e planos de ação concretos. As referências ou menções que são feitas, apenas em linhas gerais, apontam o caminho da inclusão da diversidade como um alvo a ser perseguido, mas ainda não apresentam formas para trilhar esse caminho objetivamente.

Portanto, essa postura inclusiva e em defesa dos direitos humanos, aludida em diversos momentos no dia a dia do IFPE, aparece ainda fragilmente regulamentada em alguns poucos dispositivos normativos fragmentados e desarticulados. Além de serem estes documentos incompletos ou possuírem uma abordagem bastante superficial acerca dos assuntos complexos que envolvem as diferenças humanas e a garantia de direitos aos grupos sociais minoritários. Dessa forma, tais documentos não estão oferecendo adequados subsídios para a

implementação de políticas inclusivas na esfera institucional, que acabam sendo executadas sem levá-los em consideração, como foi possível constatar a partir dos diversos trechos dos relatos obtidos nas entrevistas.

Não se pode afirmar, porém, que exista um abismo entre os dispositivos regimentais do IFPE e as ações efetivas, já que estas não contrariam os princípios e valores gerais defendidos pela instituição. Mas, deve-se levar em consideração que a normativa institucional é muito generalista e simplificada. Dessa forma, as políticas inclusivas mais específicas como as voltadas para as questões étnico-raciais e relações de gênero e sexualidade estão sendo implementadas, mas sem a devida realização das etapas que costumam preceder e suceder essa fase, a partir de uma perspectiva do ciclo da política pública. Ou seja, sem o planejamento e sem a avaliação, o que imprime certa aleatoriedade e confere vicissitudes ao processo.

As constatações do nosso estudo contribuem com a perspectiva de análise *bottom-up* ao evidenciarem que as políticas de inclusão no IFPE, na prática, não são implementadas em obediência a uma normativa orientadora direcionada de cima para baixo. Neste caso específico, não devido a insubordinação do implementador no exercício da discricionariedade, mas pela falta de orientação diante de uma exígua legislação interna, portanto, algo negativo. Neste sentido também, os burocratas acabam se constituindo propriamente enquanto formuladores das políticas que se esforçam para executar no dia a dia, confirmando o que afirma Lipsky (1980;2010) e reforçando que a implementação é a formulação em construção (SERAFIM e DIAS, 2012; LOTTA, 2014).

Deste modo, ações diversas estão sendo implementadas devido a iniciativas particulares dos burocratas no livre exercício de seu poder discricionário diante das condições de execução que são oferecidas. Portanto, é graças a esforços individuais de servidores ou de grupos reduzidos de servidores que ações importantes no âmbito das políticas de inclusão têm sido desenvolvidas no IFPE. Estes agentes, atentos ao que acontece no meio social, buscam muitas vezes por conta própria, orientações e referências externas para tentar introduzir localmente as temáticas acerca da diversidade e promover alguns debates e atividades importantes para o processo de construção de uma cultura institucional inclusiva.

Devido a tais esforços, encontramos no IFPE os NIPs que se voltam para o atendimento específico das minorias e que têm implementado ações voltadas para o acolhimento desse público mais vulnerável e buscado debater assuntos, tais como a diversidade das relações de gênero, de expressões da sexualidade e questões étnico-raciais no âmbito institucional, que são os NEGEDs e os NEABIs respectivamente, mas que encontram

diversos obstáculos nesse processo.

As dificuldades se impõem de maneiras diversas entre os implementadores, que são sujeitos também distintos nas suas áreas de formação e interesse profissional e intelectual, nas suas experiências de vida e construção de valores e cosmovisões pessoais, o que por sua vez, resulta em diversificadas formas de atuação diante das condições impostas. Isso também contribui para evidenciar o poder de influência do perfil individual e das características inatas do implementador na implementação de políticas públicas, reforçando a centralidade desse ator no processo, conforme evidenciado por Lipsky (2010) e por Lotta (2014).

Os relatos obtidos por meio das entrevistas demonstram que as ações de caráter inclusivo no IFPE ainda se concentram em alguns projetos de extensão e de pesquisa e principalmente na realização de eventos acadêmicos. Além disso, evidenciou-se que o desenvolvimento dessas ações costuma se dar a partir de um processo lento e descoordenado que acontece quase sempre de forma espontânea e casual, já que são praticamente independentes dos insuficientes dispositivos normativos internos. Tais ações se originam ainda em sua maioria como respostas a demandas pontuais e mais urgentes que chegam da própria comunidade acadêmica ou a questões ou acontecimentos mais expressivos que eclodem com certa força no contexto externo, impulsionando determinados debates na esfera social que acabam adentrando o meio acadêmico e exigindo posicionamentos da instituição. Em outras palavras, há uma pressão gerada pelas demandas sociais que motiva a ação institucional.

Esse caráter de espontaneidade, que assinala a forma de ação ou de reação do IFPE no âmbito da inclusão social, demonstra flexibilidade e uma capacidade de adaptação às novas questões sociais que adentram o território acadêmico e que são recebidas neste ambiente de forma acolhedora. No entanto, essa mesma característica se associa a uma falta de sistematização e certa casualidade no jeito de atuar institucional na esfera inclusiva, o que fragiliza esta atuação.

As limitações que permeiam o desenvolvimento de ações promotoras de inclusão de minorias sociais e o processo de implementação e consolidação das políticas inclusivas no IFPE podem ser explicadas por diversos fatores. Alguns deles são claramente impeditivos para a efetivação de qualquer política pública, como é o caso da falta de capacitação e treinamento para os burocratas responsáveis pela execução das ações da política; a falta de orçamento específico; infraestrutura inadequada para execução e a ausência de mecanismos de controle e avaliação das políticas, que impossibilitam ou dificultam o seu aprimoramento.

Mas, além destes, verificamos que existem ainda outros fatores mais específicos, como

a organização da estrutura de funcionamento da própria instituição, que de uma maneira mais complexa dificulta o envolvimento e o comprometimento de um número maior de pessoas com as políticas inclusivas. Questões como a má distribuição das atribuições e dos fluxos e cargas horárias de serviço, que acabam produzindo um excesso de trabalho e responsabilidades para os poucos agentes institucionais que percebem as políticas inclusivas com a devida importância que elas exigem e que por isso, se dispõem a assumir um compromisso de atuar para sua efetivação, mas que recebem constantemente uma resposta da instituição que indica que esta não é uma questão prioritária. Não existem efetivas exigências da instituição pela plena implementação e nem pela plena adesão da comunidade às políticas inclusivas. E assim, esse processo acaba se configurando mais como ação voluntária e menos como um compromisso obrigatório da instituição.

Essa estrutural falta de estímulos institucionais para a implementação das políticas de inclusão evidencia uma retórica social infelizmente muito comum: políticas para minorias não costumam ser prioridade em nenhum espaço e quase sempre há coisas mais importantes para se preocupar. Por isso, qualquer ação dentro dessa perspectiva inclusiva se configura como ato de resistência, tentativa de subversão do *status quo*. E ainda que movimentos positivos estejam acontecendo, que vitórias estejam sendo alcançadas nesse sentido, que mudanças já sejam percebidas e mais transformações possam ser vislumbradas, esses processos são lentos, por isso, porque a perspectiva dominante, mesmo aquela que se diz favorável, que não se opõe diretamente, é de que sempre existem assuntos mais importantes do que a inclusão das minorias.

Assim, o trabalho dos NIPs e dos indivíduos que se engajam e se dedicam a estas políticas se configura como uma batalha constante. E os relatos desses sujeitos deixam evidente que não é fácil lutar o tempo todo contra uma maioria. Que é cansativo e desgastante. Requer ainda muito enfrentamento, o que exige uma postura provocadora, desafiadora, por vezes audaciosa, que demanda disposição, coragem e conhecimento. E, além disso, na medida em que o próprio sistema interno empurra para outras ações e força a priorização de outras áreas, ele naturalmente esvazia essa frente de batalha. Pois, por mais consciente que seja o servidor acerca da necessidade das políticas inclusivas, muitas vezes, ele não consegue encarar essa luta e permanecer firme por muito tempo. Desanima. Cansa de ser resistência. Cede às pressões e cobranças advindas das outras atividades. daquelas pelas quais precisa prestar contas. Adéqua-se, portanto, às imposições do sistema. Não por preguiça ou falta de consciência, mas porque, às vezes, não há energia humana suficiente para se opor. É preciso ter um perfil mais aguerrido e preparado para afrontar o sistema e muitas vezes, se a

pessoa não se sente suficientemente dominante dos assuntos e não encontra apoio suficiente, ela tenderá a não insistir nos embates. E assim esse processo inclusivo se perpetua sendo algo secundário e caminhando lento, mas muito mais lento do que poderia e deveria ser.

Diante dessa realidade, fica evidente que medidas importantes precisam ser tomadas e mudanças urgentes precisam acontecer. Para que a inclusão da diversidade se efetive enquanto política institucional é preciso que esse compromisso seja assumido por todos os atores participantes desse cenário corporativo, que interagem entre si no processo educacional. Isto é, somente será possível com ampla união de esforços em prol da realização dessa política, o que requer uma mudança de comportamentos.

Entendemos que a perspectiva da inclusão deva ser a da transversalidade e que todos os agentes institucionais precisam atuar a partir desse pressuposto e de acordo com esse paradigma. A prática inclusiva deve estar presente em todas as ações do servidor, seja no fazer administrativo dos técnicos, seja na prática didática do docente em sala de aula, bem como nas relações interpessoais estabelecidas entre todos dentro do espaço institucional.

No entanto, como fica evidente a partir dos discursos das pessoas entrevistadas, é preciso admitir que isso não acontecerá de forma espontânea e voluntária. A coletividade não tenderá a se mobilizar naturalmente para essa mudança comportamental sem a existência de uma força propulsora que empurre nessa direção. Hábitos enraizados não se alteram facilmente sem um estímulo motivador inicial e sem esforços continuados. Por isso é fundamental que haja um grupo responsável por conduzir esse processo, para coordenar esses esforços e facilitar a mudança de forma sistemática. Um grupo formado por pessoas com conhecimentos teóricos e práticos acerca das políticas de inclusão e que atuarão como formadoras, sensibilizadoras e motivadoras da comunidade para a adoção das práticas inclusivas, desenvolvendo um trabalho focado para os objetivos da política por meio de estratégias construídas a partir de estudos e planejamentos.

Entretanto, o que se observa é que no IFPE esse grupo potencialmente já existe. É constituído justamente pelos NPIs, que nesta perspectiva assumem um papel de fundamental importância dentro da instituição e por isso precisam receber todo o apoio institucional para que seus esforços não sejam tão duros como foi relatado pelos próprios membros e para que sua atuação não seja mais interrompida e sim fortalecida. Esses núcleos existem efetivamente muito mais pela dedicação e insistência desses membros que se mantêm resistentes. Entretanto, é necessário respaldar normativamente, reconhecer e reorganizar estes núcleos, oferecendo formação e estímulos aos seus membros e garantindo as condições de trabalho adequadas para o desempenho e ampliação de suas ações na execução das políticas, conforme

orientado pelos estudos que abordam a implementação de políticas públicas. (ARRETCHE, 2001; HILL, 2003; LIPSKY, 2010)

Nesse sentido é necessário repensar a estrutura organizacional como um todo e analisar o fato de as políticas inclusivas ocuparem um lugar de menor importância, executadas como ações complementares; de os servidores que se dedicam a implementar tais políticas não receberem capacitação adequada e serem praticamente forçados a deixá-las para o tempo que sobra, priorizando sempre outras atividades e de os núcleos responsáveis pela implementação delas ainda não possuírem prerrogativas, recursos, infraestrutura e status de setores dentro do organograma institucional. Em seguida, é preciso alterar essas estruturas de funcionamento a partir de um novo paradigma inclusivo, materializado na inversão de prioridades, em que se enxergue que a inclusão deve ser um propósito primordial e que a prática é mais importante que o discurso e não o contrário.

Isso significa que é fundamental alterar o *modus operandi* da instituição e conduzir a cultura organizacional para um modelo mais coerente com as narrativas professadas nos documentos gerais e presentes nos discursos oficiais. Em outras palavras, é preciso que o IFPE se desloque de um lugar de passividade, em que se coloca como defensor dos direitos humanos e da valorização da diversidade, mas sem muita firmeza de atitudes. Uma instituição que acolhe às demandas, que até promove importantes atos e discussões em defesa da diversidade, mas que não altera suas estruturas sistêmico-organizacionais de forma a garantir as condições necessárias para que mudanças se estabeleçam efetivamente. E que assuma, assim, uma postura mais incisiva e propositiva e parta para uma ação mais potente e concreta, com capacidade efetiva de gerar transformações substanciais, ainda que isso leve mais tempo.

Não é razoável que a atuação da instituição educacional no campo da inclusão social se dê na sujeição de demandas que podem surgir ao bel sabor das circunstâncias e não é suficiente a elaboração de medidas pontuais como terapêutica para essa problemática tão complexa. Mais do que estar pronta para atender as necessidades eventuais que chegam da comunidade e para acolher as demandas sociais, a instituição de ensino precisa provocar a sociedade e iniciar os processos reflexivos necessários. Deve suscitar questionamentos e estimular o desenvolvimento de alternativas para solucionar os problemas sociais. Deve propor mais do que responder a demandas. A sociedade confia à instituição de ensino a função de contribuir com a redefinição dos rumos que deve trilhar. Espera-se que parta dela as orientações para a construção de uma sociedade melhor e mais justa. Portanto, é necessário dar mais celeridade e priorização ao processo de implementação e consolidação das políticas inclusivas institucionais e projetar essas políticas para a sociedade.

Entretanto, para que essas necessárias mudanças comecem a se delinear é preciso que se providencie o aparato organizacional inicial, que se reconstrua um ponto de partida coerente com o paradigma da inclusão e se mobilize uma estrutura específica para conduzir esse processo e que irá oferecer as condições para o seu desenvolvimento. E esse movimento pode ser iniciado pela formulação de uma nova política institucional que irá regulamentar todos os processos seguintes.

A partir da análise documental e posteriormente através dos depoimentos coletados nesta pesquisa, confirmamos que o primordial elemento dificultador ao processo de implementação das políticas inclusivas no IFPE é o fato de propriamente não haver uma política institucional orientadora devidamente documentada. E em decorrência dessa deficiência inicial surgem diversos outros fatores que afetam o trabalho daqueles que tentam implementar ações de inclusão na instituição, fazendo com que esse processo inclusivo, que ainda se encontra em fase muito preliminar, avance com certa lentidão.

Lutar contra uma estrutura social opressora e excludente que se mostra hegemônica exige muito trabalho sistematizado. É preciso que haja núcleos sociais produtores, organizadores e difusores de armas para atacar essa estrutura. Sendo que uma das principais armas nessa batalha é o conhecimento, que dá autonomia e gera empoderamento social. A informação e a formação dos indivíduos sobre seus direitos são fundamentais para a concretização destes. Isso coloca a instituição de ensino em um lugar de privilégio e ao mesmo tempo de enorme responsabilidade diante deste embate. Nesse contexto, as instituições de ensino também serão alvo de ataques e precisam possuir documentos que direcionem suas ações e, que ao mesmo tempo, as protejam e garantam a execução das práticas pedagógicas inclusivas. A ação educativa, nesse sentido, precisa ser muito bem fundamentada.

Diante disso, se verifica a premente necessidade da conformação de uma política unificada, que reúna, articule e redefina as diversas normativas internas do IFPE que tratam as especificidades da diversidade social presente na instituição e que regulamente novos procedimentos adequados a esta diversidade, sendo, portanto, mais completa e abrangente do que a legislação institucional que por ora se encontra vigente.

Assim, defendemos a constituição de uma política que favoreça a universalidade do conhecimento, da fundamentação científica, do pluralismo de ideias, da abertura para a investigação, para a reflexão e para o debate democrático. Se faz necessário considerar os dispositivos normativos mais amplos, legislações nacionais e internacionais e se basear nelas para pensar soluções que atendam às necessidades locais. E assim, instituir uma política que

possa, de fato, ser utilizada para subsidiar as ações institucionais de uma forma sistêmica, sem desconsiderar as especificidades de cada região, mas assegurando que as diretrizes gerais sejam observadas por todos, inclusive como forma a permitir o seu devido cumprimento independentemente de quem esteja a frente de sua implementação e ocupando os cargos de maior poder na instituição.

Portanto, compreendemos como uma necessidade maior a existência de ampla política especificamente voltada para tratar sobre as questões da diversidade e inclusão social, ainda ausente no IFPE e sugerimos como produto resultante desta pesquisa que se inicie um processo para a formulação de uma Política Institucional de Direitos Humanos (PIDH) no intuito de promover, estimular e orientar todas as práticas institucionais a partir do paradigma da inclusão e de uma perspectiva de educação voltada para a construção de uma sociedade justa, democrática e sustentável, onde a igualdade de oportunidades, a equidade e o respeito à diversidade e ao meio ambiente sejam princípios norteadores. Uma política que, a partir de um amplo planejamento e construção sólida e participativa seja capaz de mobilizar e sensibilizar toda a sua comunidade pela importância dos Direitos Humanos.

Entendemos como necessário reconhecer que a temática da diversidade humana possui uma enorme abrangência e que diversos assuntos dentro desse amplo universo são envoltos em complexidades específicas e permeados por imbricadas relações de poder que atuam para a manutenção da estrutura social construída, que é profundamente excludente. Trata-se de uma área de estudos de interesse mais recente e envolve um processo de construção ou de reconstrução social que tende a ser demorado. Dessa forma, ainda que as discussões sobre diversidade comecem a ganhar centralidade e o reconhecimento da sua importância pelas instituições já seja uma realidade, isso não significa que a sociedade já consiga dominar essas discussões e compreender as dinâmicas sociais que sustentam os processos de exclusão social, bem como suas implicações e desdobramentos. Por isso, defendemos que é preciso investir mais fortemente na intensificação dos estudos e na ampliação do debate social acerca da diversidade e dos direitos humanos em contraposição ao movimento das forças conservadoras, que tentam controlar ou obstaculizar a entrada destes temas no debate público e deslegitimar as lutas dos segmentos sociais minoritários, muitas vezes, se utilizando de distorções da realidade a partir de teorias fundamentalistas e anticientíficas.

Portanto, não se pode permitir o arrefecimento de um processo que se encontra em estágio ainda tão inicial de desenvolvimento, pois não é aceitável que continuemos conhecendo e debatendo tão pouco acerca dos mecanismos que originam e reproduzem o racismo, a misoginia, LBGTFobia e as outras formas de inferiorização e marginalização de

segmentos sociais historicamente desprivilegiados. Não se pode permitir que tais mecanismos, que hierarquizam os sujeitos a partir de uma lógica discriminatória das suas identidades sejam mantidos dentro das estruturas do Estado e que conduzam a formulação e a implementação de políticas públicas.

Destarte, diante de um cenário de guerra de narrativas permeado pela falta de conhecimento científico, pela ignorância e deliberada falsificação dos fatos, pela violação de direitos e princípios democráticos, se faz premente que as instituições se ergam em defesa da ciência, dos direitos humanos e da democracia. A conjuntura exige que o debate acerca da diversidade não seja colocado em segundo plano, mas pelo contrário, que se priorize, amplie e aprofunde a sua discussão. E nesse contexto o IFPE precisa atuar firmemente no cumprimento da sua função social.

O panorama nacional tem se caracterizado pela ampliação das desigualdades e pela exclusão econômica, social, cultural e ambiental. É um quadro que se mostra realmente envolto em muitas incertezas e riscos nos aspectos e perspectivas relacionadas aos direitos humanos e também à educação nacional, que sofrem frequentes ataques, o que foi relatado com preocupação por alguns dos nossos entrevistados. Entretanto, a percepção geral é que dentro do IFPE o contexto que se verifica é mais positivo, apesar de todas as dificuldades apresentadas neste trabalho. A perspectiva interna é de avanço nas políticas inclusivas institucionais e de resistência aos retrocessos que tentam se instalar na sociedade. No momento em que esta dissertação está sendo finalizada alguns dos documentos normativos do Instituto estão passando por processos de revisão e reformulação e suas novas versões devem refletir esse movimento de resistência e dedicar uma maior atenção para a implementação de políticas inclusivas em âmbito institucional. Pelo menos, estas são as expectativas das pessoas entrevistadas, que são compartilhadas por este autor imbuído de uma enorme esperança de que este pode ser o início da mudança estrutural necessária. Contudo, para além disso, entendemos que a formulação e implementação de uma Política Institucional de Direitos Humanos tal qual sugerimos poderá ser um pressuposto para a afirmação e a consolidação do IFPE enquanto uma instituição de ensino motivadora e fomentadora de concepções de mundo inclusivas e de conscientização social, de disseminação de valores democráticos, de valorização da diversidade, da formação para a cidadania e de constituição de sujeitos sociais de direito pleno, visando a erradicação de todas as formas de discriminação e a superação das desigualdades sociais.

Por fim, é necessário pontuar que esta pesquisa foi desenvolvida em meio a uma série de dificuldades de ordem pessoal, institucional e conjuntural e possui limitações, como

quaisquer outras.

Focando nos aspectos complicadores do ponto de vista das escolhas do objeto de pesquisa e das metodologias empregadas, podemos dizer que a proposta de analisar políticas que ainda não se encontram formalmente estabelecidas como tais pode ser um processo mais intrincado, complexo e que gera insegurança, já que por vezes parece faltar tangibilidade ao objeto de estudo. Diante disso, a técnica de análise de conteúdo a partir dos relatos obtidos em entrevistas semiestruturadas se mostrou a mais adequada na medida em que buscou valorizar a análise dos fatos concretos a partir da percepção de diferentes grupos de atores que vivenciam a prática das políticas de interesse. Contudo, a técnica de pesquisa de campo utilizada permitiu a obtenção de uma volume muito extenso de informações, o que fez com que o processo de seleção daquelas mais relevantes para categorização e definição das dimensões de análise fosse extremamente difícil, trabalhoso e demorado, o que também limitou as possibilidades de investigação no sentido de que foi preciso desconsiderar muitos dados relevantes, mas que não atendendo estritamente ao que o estudo se propôs a investigar precisaram ser ignorados devido a impossibilidade de seu tratamento e uso em uma única pesquisa.

Essa mesma condição de estudo mais aprofundado tornou também inviável a extensão da investigação para um número maior de informantes, além da dificuldade de conseguir servidores disponíveis a conceder tantas informações em meio a uma pandemia. Uma amostra mais extensa de participantes não é importante para a pesquisa qualitativa, e conseguimos realizar um número de entrevistas ainda superior ao mínimo estabelecido, no entanto, a ampliação de quantidade de informantes poderia nos fornecer uma ainda maior compreensão da realidade institucional investigada.

Dessa forma, recomendamos que futuros trabalhos possam dar continuidade aos estudos que ajudamos a iniciar, captando momentos diferentes do desenvolvimento das políticas inclusivas do IFPE, tanto a partir de uma abordagem qualitativa quanto quantitativa. Nesse sentido, é importante que se busque aprofundar o entendimento acerca da evolução das políticas inclusivas em âmbito institucional e mensurar o desempenho delas a partir da coleta de informações por meio de diferentes interlocutores, ampliando os grupos de atores institucionais informantes para outras categorias. Será relevante avaliar de que forma as políticas inclusivas da instituição atingem a comunidade como um todo, verificando os seus efeitos a partir da análise de indicadores numéricos em um momento em que tais políticas já estejam mais consolidadas.

Sugerimos ainda que pesquisas futuras se dediquem a avaliar os reflexos do avanço

dos retrocessos conservadores no ensino nacional e de que forma as instituições enxergam e se posicionam diante do processo em marcha de ocultamento das discussões sobre a temática da diversidade na educação. E também será importante avaliar os impactos que os sistemáticos ataques sofridos pelas políticas sociais e pelos direitos humanos na atual conjuntura de acirramento dos embates e polarizações políticas no país, ataques estes legitimados por forças do Estado, vêm causando na implementação de políticas públicas educacionais com esta orientação.

REFERÊNCIAS

- AAKER, D.; KUMAR, V.; DAY, G. S. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Atlas, 2004.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ALVES, C. R. Políticas Educacionais e formação para a sexualidade na escola: em foco o kit “escola sem homofobia”. *In*: FREITAS, E. M. de; MARTINEZ, F. J.; MENDES, L. M. G. **Gênero, Sexualidade e Corpo**. Goiânia: FUNAPE/CIAR, Gráfica UFG, 2014. p. 65-77.
- ANFOPE. **Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia**. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-emdefesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf> . Acesso em 15 de mai. 2021.
- APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: M. C. R. N. Barreira & M. C. B. Carvalho (Orgs.), **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP. 2001. p. 43-56.
- BALL, S. **Education Reform**. Londres: Open University Press, 1997.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. ed. 3. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRET, S; FUDGE, C. (Org.). **Policy and action**. London: Methuen, 1981 apud SUBIRATS Joan. Analisis de politicas publicas y eficacia de la administración. Madrid: Ministerio para las administraciones publicas, 1994.
- BELLO, J. L. de P. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, 2001. Disponível em: http://bve.cibec.inep.gov.br/ac_rap.asp?cat=73&nome=História%20da%20Educação. Acesso em: 02 dez. 2019
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista de Estudos Feministas – REF**, Florianópolis, v. 2, n. 19, p.548-559. Maio-agosto/2011.
- BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996.
- BERVIAN, P; CERVO, A. L. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- BRANDÃO, C. da F. **As Cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secad. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI: reestruturação e expansão das universidades federais – diretrizes gerais**. Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria n. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, § 2º, do Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.892**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual**. Brasília, 2008c.

BRASIL. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**, Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. Disponível em: http://www2.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL, F. G. Políticas participativas e a nova literatura de análise de Políticas Públicas: Novos Horizontes para as agendas de pesquisa. **Revista Gestão e Política Pública**. São Paulo. Vol 3, nº1, p. 44 – 61, 2013.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, Especial – Out/2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/01/2021.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUCCI, M. P. D. O conceito de política pública em direito. *In: Políticas Públicas: Reflexões sobre o Conceito Jurídico* (Maria Paula Dallari Bucci, org.) São Paulo: Saraiva, 2006.

CAMPBELL, J. (Org.). **Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade**. Brasília: UNESCO, 2002.

CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T. & JÚNIOR, J. F. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.

CARBONARI, P. C. Sujeitos de direitos humanos: questões abertas e em construção. *In: SILVEIRA, M. G. et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. pp.179-186.

CARMO, E. F.; CHAGAS, J. A. S.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: v.95, n 240, p. 304-327, maio/agosto 2014.

CARVALHO, J. D. de. O. Agir comunicativo e a democracia deliberativa: contribuições às políticas públicas educacionais no Brasil. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 21, n. 4783, 5 ago. 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/51158>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CAVALCANTI, P. A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas**: uma contribuição para a área educacional. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Unicamp. 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez. 2006.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (orgs.). **O ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CICONELO, A.; PIVATO, L.; FRIGO, D., Programa Nacional de Direitos Humanos: efetivar direitos e combater desigualdades. In: **Revista Direitos Humanos**. Vol.4, Dez/2009. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

CUNHA, E. P.; COSTA, B. L. D. Políticas Públicas Sociais: As mudanças na agenda das políticas sociais no Brasil e os desafios da inovação. O caso das políticas de assistência social à infância e à adolescência. In: CARVALHO, A. *et al.* **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. p.12-24.

DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A.; **Dicionário de políticas públicas**. São Paulo: FUNDAP, 2013.

DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de Políticas Públicas**. 2 ed. São Paulo: FUNDAP/UNESP, 2015.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do currículo** (online), João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/issue/view/2121>. Acesso em 29 de setembro de 2020.

DYE, T.R. **Policy Analysis**: what governments do, why they do it, and what difference it makes. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1984.

ELMORE, R. F. Backward mappings: implementation research and policy decisions. **Political Science Quarterly**, vol. 94, no 4, p. 601-616, 1979-1980.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO – EBC. Escola Sem Partido: entenda o que é o movimento que divide opiniões na Educação. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/07/o-que-e-o-escola-sem-partido>. Acesso em: 18 abril 2021.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, A. M. P. **Sexualidade**: representações de professores do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2004.

FARIA, C. A. P. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-29, 2003.

FARIA, C. A. P. (Org.). **Implementação de Políticas Públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: Ed PUC Minas, 2012.

FERREIRA, J. R., & FERREIRA, M. C. C. Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: M. C. R. Góes, & A. L. F. Laplane (Orgs.), **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4a ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 21-44.

FERES J. J.; DAFLON, V.; BARBARELA, E. & RAMOS, P., Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESPUERJ, setembro, pp. 1-25. 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H.; CUNHA Jr. M.V.M. e MOSCAROLA, J. Aplicação de sistema de software para auxílio na análise de conteúdo. São Paulo: **RAUSP**, v. 32, nº 3, Jul/Set., pp. 97-109, 1997.

FREITAS, C. R.; GALTER, M. I. Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no Decorrer do Século XXI. **Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n.3, p. 123 - 138, jan./jun. 2007.

GARCIA, E. **O direito à educação e suas perspectivas de efetividade**. Rio de Janeiro: Jus, 2003. Disponível em: http://jusvi.com/doutrinas_e_pecas/ver/2183. Acesso em: 17.05. 2020.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRAUD, O., WARIN, P. Introduction. Les politiques publiques: une pragmatique de la démocratie. In: O. Giraud, Warin, P. (Ed.), **Politiques publiques et démocratie**. Paris: La Découverte. 2008. p. 7-31.

GENTILI, P.; STUBRIN, F.. Igualdade, direito à educação e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. *In: GENTILI, P. (org.). Política educacional, cidadania e conquistas democráticas.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. p. 15-26.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional,** v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:** o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. **Políticas públicas para a diversidade.** Sapereaud, v. 8, n. 15, pp. 7-22, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano,** v. 13, n. 2, pp 3-20. 2017.

GORCZEWSKI, C. A educação para os direitos humanos como política pública de combate a violência na sociedade pós-moderna. *In: GORCZEWSKI, C. (org.) Direitos humanos e participação política.* Porto Alegre: Imprensa Livre, 2010.

GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. *In: SOUZA, J. (org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos.* Brasília: Paralelo 15, 1997, p.233-242.

HADDAD, S. Educação de jovens e adultos e a nova LDB. *In: BRZEZINSKI, Iria (Org). A LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 111-128.

HILL, H. Understanding implementation: street-level bureaucrats' resources for reform. **Journal of Public Administration Research and Theory,** v. 13, n. 3, p. 265-282, 2003.

HOWLETT, M.; RAMESH, M. **Studying public policy:** policy cycles and policy subsystems. Toronto: Oxford University, 1995.

HUPE, P.; HILL, M. Street-level bureaucracy and public accountability. **Public Administration,** v. 85, n. 2, p. 279-299, 2007.

IFPE. **Resolução IFPE/CONSUP nº 46/2012** Recife: IFPE, 2012a. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucao-2012/resolucao-no-046-2012-republicacao-1.pdf/view>. Acesso em: 11 jun. 2021

IFPE. **Projeto Político Pedagógico Institucional do IFPE**. Recife: IFPE, 2012b. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/projetopoliticopedagogico-institucional-pppi-_2009-2013.pdf. Acesso em: 15 jan.2020.

IFPE. **Proposta da Política de Assistência Estudantil**. Recife: IFPE, 2012c. Disponível em: https://www.ifpe.edu.br/campus/paulista/assistencia-estudantil/politica-de-assistencia-estudantil-anexo-da-res-21_2012-proposta-da-politica-aprovada-pelo-consup-26_03_12.pdf. Acesso em: 11 jun.2021.

IFPE. **Orientação das Ações Inclusivas no IFPE**. Recife: IFPE, 2014. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/campus/paulista/extensao/orientacao-das-acoes-de-inclusao-revisado.pdf> . Acesso em: 11 jun.2021.

IFPE. **Plano de desenvolvimento institucional 2014–2018**. Recife: IFPE, 2015a. Disponível em: <http://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/desenvolvimento-institucional/pdi/pdi-completo-2014-2018.pdf>. Acesso em: 08 jun.2019.

IFPE. **Resolução IFPE/CONSUP nº 45/2015**. Recife: IFPE, 2015b. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2015/resolucao-45-2015-instituir-o-nucleo-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-2013-neabi-2013-nos-campi-e-ead-do-ifpe-e-aprovar-o-seu-regulamento.pdf>. Acesso em 11 jun. 2021.

IFPE. **Resolução IFPE/CONSUP nº 39/2015**. Recife: IFPE, 2015c. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2015/resolucao39-2015-aprova-politica-de-utilizacao-do-nome-social>. Acesso em: 20 nov. 2019.

IFPE, Portal. Ministério da Educação. **Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas**. 17 de ago. de 2016. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/extensao/politicas-inclusivas/neabi>. Acesso em: 15 de fev. de 2020.

IFPE, Portal. Ministério da Educação. **Políticas Inclusivas**. 26 de nov. de 2019. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/extensao/politicas-inclusivas>. Acesso em: 10 de mar. de 2020.

LASSWELL, H. The Immediate Future of Research Policy and Method in Political Science, **The American Political Science Review**, v. 45, n. 1, pp. 133-142, Mar., 1951.

LASSWELL, H. **Politics: who gets what, when, how**. Cleveland, EUA: Meridian Books, 1958.

LESTER et al. Public policy implementation: evolution of the field and agenda for future research. **Policy Studies Review**, Arizona, v.7, n.1, p.200-216, 1987.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos** - CEBRAP, São Paulo, n. 87, Jul. 2010.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de sociologia e política**, V. 21, no 48: 101-110, 2013.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services**. Nova York: Russel Sage Foundation, 1980.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service**. 30th anniversary expanded edition. New York: Russell Sage Foundation, 2010.

LOTTA, G. S. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 19, n. 65, p. 186-206, 2014.

LOTTA, G. S. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. *In*: LOTTA, G. S. (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019, p. 11-38.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LYNN, L. E. **Designing public policy: a casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica, EUA: Goodyear, 1980.

MACHADO, M. N. M. **Entrevista de pesquisa: a interação entrevistador / entrevistado**. Tese de Doutorado - Belo Horizonte, 1991.

MALHOTRA, N. K. *et al.* **Introdução à pesquisa de marketing**. Ex. 20, São Paulo: Prentice Hall, 2005.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. 6.reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTENDAL, L. **Programa de Atendimento a Estudantes em Situação de Vulnerabilidade Social: Aproximações Avaliativas sobre sua Implementação e Gestão**. 2012. 123 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

MATLAND, R. E. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory**, vol. 5, no 2, p. 145-174, 1995.

MAY, P. J. & WINTER, S. C. Politicians, Managers, and Street-Level Bureaucrats: Influences on Policy Implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory**, volume 19, no 3, p. 453-476, 2009.

MEAD, L. M. Public policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, no 5, 1-4, 1995.

MENEZES, P. L. **A ação afirmativa (affirmative action) no direito norteamericano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MENY, I.; THOENIG, J. C. **Las políticas públicas**. Barcelona: Ariel, 1992.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. D. R.; GOMES, R. **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 117, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

MOREIRA, O. R. **Políticas públicas e direito à educação**. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

NASCIMENTO, A. Uma reflexão sobre o atual ciclo de lutas do comum no Brasil. **Revista Lugar Comum**. Rio de Janeiro, n 43, 2015.

NASCIMENTO, C. M. A Assistência Estudantil consentida na contra reforma dos anos 2000. **Revista Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília. Ano XXIII, n 53, p.88-103, 2014.

NOVENA, N. P. A **sexualidade na organização escolar**: narrativas do silêncio. Recife, 2004. Disponível em: <http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20041129162730.pdf>. Acesso em: 20 mai 2020.

NUNES, E. M. R. Políticas públicas e marcos legais para educação antirracista no Brasil: da Constituição de 1988 à Lei 10.639/03. Igualitária: **Revista do Curso de História da Estácio BH**, América do Norte, 115 07 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/historiabh/article/view/882/educa%C3%A7%C3%A3o%20antirracista>. Acesso em: 18 jan. 2020.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.). **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: PUC Goiás, 2010. p. 93- 99.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PARSONS, W. **Políticas públicas**: una intruducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas. México: Flacso, 2007.

PEREIRA, I. L. **As identidades de gênero e sexualidade na visão dos parlamentares da Câmara Federal**: uma análise do discurso a partir dos projetos “escola sem partido”. Goiânia, 2017. Disponível em <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8065>. Acesso e 12 jul 2020.

PERES, W. S. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria

da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 235-264.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, EUA: Chatham House, 1996.

PINTO, I. C. M.; SILVA, L. M. V.; BAPTISTA, T. V. F. Ciclo de uma política pública de saúde: problematização, construção da agenda, institucionalização, formulação, implementação e avaliação. *In*: PAIM, J. S.; ALMEIDA-FILHO, N. **Saúde coletiva**: teoria e prática. Rio de Janeiro: MedBook, 2014. p. 69-81.

PRESSMAN, J.; WILDAVSKY, A. **Implementation**: how great expectations in Washington are dashed in Oakland. 3.ed. California, E.U.A.: University of California Press, 1984.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M.; (orgs.) **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, E. P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p. 143-152, fev. 2000.

REIS-MONTEIRO, Agostinho. **Sobre a educação para a cidadania democrática**. Apontamentos no âmbito do mestrado em educação (formação pessoal e social). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, L. C. P. **Políticas afirmativas e educação**: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Curitiba: UFPR, 2006. 135p. Dissertação de Mestrado - Programa de pós-graduação em Educação e Trabalho da Universidade Federal do Paraná.

RODRIGUES, D. **Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. Educação. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. Diversidade e as políticas públicas de educação. **Revista Contrapontos**, Santa Catarina, v. 11, n. 3, p. 244-254, 2011.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos. São Paulo: Atlas, 1999.

SÁ, A. K. L. **Educação inclusiva: uma avaliação de implementação**. 2018. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

SABATIER, P. A. Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: A critical analysis and suggested synthesis. **Journal of Public Policy**, Cambridge (UK), v. 1, n. 6, p. 21-48, 1986.

SALVADOR, A. C. **Ação afirmativa no ensino superior**: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio. [S.l.]: [s.n.], 2008. 199 p. Tese (Doutorado em Serviço

Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Reio de Janeiro, 2008.

SANTOS, S. A. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHMIDT, J. P. Políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista do Direito**. Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119- 149, set/dez. 2018.

SECCHI, L. **Políticas Públicas. Conceitos, Esquemas de análise, Casos Práticos**. Editora Cengage Learning, 2010.

SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 150, 2013.

SERAFIM, M. P. e DIAS, R. D. B. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 1, p. 121-134, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOBRAL, O. J. **Representações sociais de sexualidade dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás. 131 p. 2008.

SHUE, Henry. Ethical dimensions of public policy. *In*: MORAN, M.; REIN, M.; GOODIN, R. **The Oxford handbook of public policy**. New York: Oxford University Press, 2006, p. 709-728.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (Caderno, 48)**: Unicamp, 2000.

SILVÉRIO, V.R. A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade. *In*: ABRAMOWICZ, A.; SILVERIO, V.R. (Org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005. p. 13-26.

SIMAN, A. M.. **Políticas Públicas: a implementação como objeto de reflexão teórica e como desafio prático**. 2005. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Belo Horizonte, 2005.

SMITH, K. B. e LARIMER, C. W. **The Public Policy Theory Primer**. Boulder - CO, Westview Press. 2009.

SOARES do B. A. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1137-1157, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 dez. 2019.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 8, nº 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUSA, J. C. O. **Gênero e sexualidade sob a perspectiva de docentes de biologia da rede estadual do município de Aparecida de Goiânia**. 2018. 120 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SPOSATI, A. O. *et al.* **Assistência na Trajetória das Políticas Sociais Brasileiras: uma questão em análise**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SUBIRATS, J. **Analisis de políticas publicas y eficacia de la administración**. Madrid: Ministério para las administraciones publicas, 1994.

TRINDADE, F. S. **O canto da liberdade**. In: TRINDADE, F. S., Poemas d'Uma Vida Simples. 1ª ed. Rio de Janeiro, 1944.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA - NETO, A. **Biopoder e dispositivos de normatização**. São Leopoldo: Unisinos/IHU, 2010.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, v. 30, n. 2, p. 5-43, 1996.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

WINTER, S. C. Perspectivas de implementação: status e reconsideração. In: B. G. Peters & J. Pierre (Eds.), **Administração pública**. Coletânea. São Paulo, Brasília: UNESP, ENAP, 2010. p. 209-228.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Documento Síntese das Recomendações Propostas

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS COM RECORTE ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO IFPE

Leandro Paulo dos Santos – Recife 2021
leandropaulo@ipojuca.ifpe.edu.br

Recomendações Propostas

1. Pela Necessidade de uma Política Institucional de Direitos Humanos e de uma Coordenação que Garanta sua Execução

A contemporaneidade tem protagonizado momentos alarmantes no que se refere a violações de direitos voltados à dignidade humana. Assistimos e muitas vezes vivenciamos um aumento da violência, da incivilidade e do desrespeito às diferenças individuais, configurando graves retrocessos de importantes conquistas sociais dos últimos tempos.

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH):

[...] o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras [...] (BRASIL, 2006, p. 15)

Diante deste contexto, Educação para os Direitos Humanos (EDH) desponta como uma medida extremamente necessária para o processo de empoderamento e autonomia do cidadão na luta pela garantia de tais direitos, ocupando um papel estratégico para o fortalecimento da democracia. Além disso, a EDH tem o potencial, conforme Candau (2007), de “transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diversos atores sociais e das instituições educativas”.

O PNEDH como, uma das mais importantes políticas nacionais de educação, busca promover e orientar uma educação voltada para uma cultura democrática, baseada nos valores da tolerância, solidariedade, justiça social, inclusão, sustentabilidade e na pluralidade. E nesse sentido, tem como um de seus objetivos orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos.

Apesar de o IFPE ter declarado em seus regimentos gerais compromissos com uma prática educacional cidadã e inclusiva, observando o que preconiza o PNEDH, ainda não possui uma política interna própria de direitos humanos que defina e regulamente as diversas linhas de atuação institucional nesta esfera. Essa ausência prejudica o processo de legitimação e valorização das identidades dos sujeitos diversos presentes no ambiente acadêmico, permite que ainda aconteçam violações de direitos de indivíduos pertencentes a grupos sociais minoritários, dificulta a implementação de políticas inclusivas em âmbito institucional e a refreia a consolidação de uma cultura organizacional voltada para a

inclusão, diversidade, ética e sustentabilidade e que esteja, assim, em consonância com a função social do IFPE declarada em seu Plano Político Pedagógico Institucional (PPPI).

A partir desta constatação, compreendemos que se torna urgente iniciar um processo de formulação de uma Política Institucional de Direitos Humanos (PIDH) no intuito de promover, estimular e orientar todas as práticas institucionais a partir do paradigma da inclusão social e de uma perspectiva de educação voltada para a construção de uma sociedade justa e democrática, onde a igualdade de oportunidades, a equidade e o respeito à diversidade e ao meio ambiente sejam princípios norteadores.

O quadro abaixo apresenta alguns pontos cruciais a serem considerados no processo de criação da PIDH, que precisa ser desenvolvido focando mais substancialmente naqueles pontos percebidos como os mais deficientes, como a formação dos profissionais da educação para o trato adequado com as temáticas da diversidade, a organização dos fluxos de trabalho dos implementadores de políticas inclusivas e a infraestrutura que permita a implementação destas.

Quadro 1 - Elementos Fundamentais para a PIDH do IFPE

ELEMENTOS	AÇÕES PROPOSTAS
Objetivos	Considerando que já se tem clareza acerca dos problemas para os quais se deseja buscar solução a partir da criação de uma política de Direitos Humanos, devem ser delineados os objetivos da política e os instrumentos para alcançá-los a partir do estudo das causas dos problemas observados. Obs. 1: Esse processo deve ser feito com ampla participação dos grupos de interesse. Obs. 2: Evitar objetivos vagos ou ambíguos.
	Após estabelecer as alternativas para solução dos problemas, definir as linhas de ação prioritárias, destacando as medidas que devem ser tomadas de forma mais imediata e estabelecendo metas para curto, médio e longo prazos com planos estratégicos para cada caso.
Desenvolvimento normativo e institucional	Desenvolvimento dos regulamentos específicos para cada área dos Direitos Humanos dentro da Instituição (Programas e ações específicas seguirão as regras e diretrizes próprias).
	Constituição Formal de uma Comissão Permanente de Direitos Humanos (CPDH) com representação da Pró-Reitoria de Extensão - PROEXT e membros de todos os campi.
Insumos	Previsão clara na PIDH dos insumos necessários para sua implementação, considerando todos os programas e ações nas diversas áreas e a infraestrutura essencial para a execução destas.
	Criação de um plano de gestão dos insumos, que envolverá as adequações de horário de trabalho para os integrantes dos núcleos de políticas inclusivas e das Equipes Multiprofissionais, garantindo que estes possam se dedicar efetivamente a tais políticas, além de orientações para o gerenciamento dos recursos materiais e orçamentários.
Formação de Pessoal	Criação do Plano Anual de Capacitação Inclusiva (PACI) – Um plano de formação em políticas inclusivas e diversidade desenvolvido com base nas políticas nacionais de educação em direitos humanos, principalmente no PNEDH. O PACI deverá ser executado anualmente, envolvendo todos os atores da educação e irá congrega todas as ações de capacitação e desenvolvimento de pessoas no âmbito dos direitos humanos. Deverá ser um plano diversificado e abrangente com previsão de cursos e atividades específicas e adequadas a cada diferente grupo de servidores, variando em profundidade dos assuntos e carga horária, conforme as necessidades de cada

	<p>servidor/função.</p> <p>Inserção das temáticas da diversidade, com ênfase nas questões relacionadas a gênero, sexualidade e relações étnico-raciais nos processos seletivos da instituição, tanto para contratação de servidores quanto para o ingresso de estudantes.</p> <p>Criação obrigatória de um acervo de material didático e paradidático sobre a diversidade, cidadania e direitos humanos para atender à comunidade em todas as bibliotecas da instituição.</p>
Produção de conhecimento	<p>Criação de parcerias e cooperações com as entidades e movimentos sociais locais que representam os direitos das mulheres, da população LGBT, comunidades tradicionais indígenas e quilombolas das regiões nas quais os campi estão localizados a partir do desenvolvimento de ações e projetos conjuntos, incluindo a participação de membros destas entidades em cursos de formação para a comunidade acadêmica.</p> <p>Desenvolvimento de canais que possibilitem uma maior cooperação <i>intercampi</i> e a realização de trocas constantes de informações acerca de ações inclusivas exitosas na tentativa de replicação destas em diferentes campi, conforme particularidades de cada região.</p> <p>Fomento de incentivos a projetos de pesquisa e de extensão que abordem as temáticas dos direitos humanos, como, por exemplo, o favorecimento na destinação de bolsas estudiantis para projetos com esse viés e a criação de um prêmio institucional para os melhores projetos.</p> <p>Desenvolvimento de parcerias com as escolas municipais e estaduais dos municípios em que os campi estão inseridos, visando o desenvolvimento de ações, programas, núcleos, eventos e grupos de pesquisa que se dediquem ao estudo e promoção dos direitos humanos.</p> <p>Desenvolvimento de projetos culturais em parceria com o Núcleo de Arte e Cultura (NAC), que se dediquem ao reconhecimento e legitimação identitária dos grupos sociais minoritários e à valorização da diversidade.</p> <p>Formalização do Calendário Institucional Oficial de Direitos Humanos.</p> <p>Criação do Fórum Anual de Direitos Humanos do IFPE.</p>
Avaliação e Controle da Política	<p>Estabelecimento de mecanismos e estratégias de acompanhamento, monitoramento e avaliação da execução dos programas, projetos e ações voltados para a Educação em Direitos Humanos e inclusão da diversidade previstos na PIDH, contribuindo para uma maior eficiência e garantindo o seu contínuo aprimoramento.</p> <p>Avaliação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de todos os cursos da instituição e inserção dos temas da inclusão social em todos os casos em que estes ainda não estiverem contemplados no currículo, privilegiando as temáticas relacionadas a gênero, sexualidade e relações étnico-raciais e incentivando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade no tratamento de tais temas.</p> <p>Garantia da participação dos segmentos sociais minoritários no centro das discussões durante os processos de aperfeiçoamento dos dispositivos normativos institucionais, com capacidade de intervenção em todo o processo.</p> <p>Realização anual de um evento para avaliação das políticas inclusivas desenvolvidas na instituição e elaboração de relatórios de implementação.</p>

Fonte: Elaboração do Autor (2021)

Para garantir a execução das ações, planos e projetos previstos na PIDH, portanto, para assegurar a sua implementação, também entendemos ser necessária a previsão de criação das Coordenações de Direitos Humanos (CDHs) em cada um dos 16 *campi* do IFPE. As CDHs serão responsáveis em nível de *campus* pelo gerenciamento do PACI, pela gestão dos insumos da PIDH, pela articulação de todas as ações inclusivas desenvolvidas pelas diversas áreas dos *campi*, pelas comunicações com as entidades e personalidades parceiras da instituição na prática das políticas inclusivas, bem como atuará ativamente na organização dos eventos previstos no Calendário de Direitos Humanos e no processo de avaliação e monitoramento das ações da PIDH e os Coordenadores das CDHs, que atuação nesses setores em regime de exclusividade, serão membros obrigatórios da CPDH.

Abaixo a figura 1 – sugere uma configuração para a inserção das CDHs no organograma dos *campi*:

Figura 1- Organograma dos Direitos Humanos nos *Campi*



Fonte: Elaboração do Autor (2021)

No momento em que a instituição assume os direitos humanos como princípio, todas as suas políticas e práticas devem ser orientadas a partir desta perspectiva. Este processo de reestruturação institucional sugerido representará um passo importante para a consolidação de uma proposta efetiva de Educação em Direitos Humanos e formação cidadã defendida pelo IFPE.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação, Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2006.

CANDAU, V. **Educação, direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas**, 2007. Disponível em: <http://bit.ly/1EbrbL8>. Acesso em 20 de maio 2021.

2. Por uma Maior Integração entre Assistência Estudantil e Núcleos de Políticas Inclusivas

Em consonância com a missão institucional do IFPE, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e baseada nos princípios democráticos da universalização da educação e da justiça social, a Política de Assistência Estudantil (PAE) apresenta-se como um instrumento que contribui para o exercício pleno da cidadania (IFPE, 2012). O documento, de forma muito pertinente, reconhece que este direito universal à educação não vem sendo plenamente efetivado ao longo dos anos.

De fato, alguns grupos sociais como a população negra, quilombolas, indígenas, mulheres, população LGBT, pessoas com deficiência e pessoas do campo têm reconhecidamente maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal que só será realmente para todos quando a escola estiver preparada para lidar com as enormes diferenças que caracterizam a população brasileira constituída por estes sujeitos sociais diversos.

No IFPE os Núcleos de Políticas Inclusivas (NPIs), que atuam para implementar ações promotoras de inclusão e valorização destes segmentos sociais minoritários, podem contribuir grandiosamente com essa preparação a partir de um trabalho integrado com a Assistência Estudantil (AE). Os NPIs, devido à proximidade maior com os grupos minoritários e com a realidade social destes indivíduos, possuem condições de acompanhar no dia a dia as questões relativas à diversidade, os conflitos, os tabus, as dinâmicas das relações que se estabelecem e se reestabelecem no cotidiano dos espaços acadêmicos entre os diversos atores da educação. Possuem, portanto, uma maior facilidade e sensibilidade para prever, visualizar, acompanhar, compreender e mediar possíveis conflitos que envolvam questões de raça, gênero, sexualidade e relativas a pessoas com deficiências.

Assim, a constituição de grupos que se voltem para a implementação de uma Assistência Estudantil Inclusiva (AEI), realizando atendimento particularizado para estas questões e garantindo acolhimento a estes indivíduos minoritários, mostra-se essencial.

Nesse sentido, deve haver uma interface colaborativa entre a AE e os NPIs, que atuando de forma associada com a Equipe Multiprofissional (EM) dos setores de assistência ao estudante em cada unidade de ensino, buscarão auxílio especializado para os possíveis conflitos e deverão intervir por um atendimento diferenciado para os indivíduos minoritários como forma de compensar as desvantagens de que são vítimas cotidianamente.

]Devem ser criados mecanismos para fortalecer estes instrumentos de inclusão social e a PAE ao considerar a justiça social como parâmetro para o desenvolvimento das ações de auxílio e acolhimento ao corpo discente, respeitando aspectos socioeconômicos, culturais, étnicos e ambientais, precisa dar uma ênfase maior às ações de políticas afirmativas que contemplem às minorias sociais.

Entre os princípios norteadores da PAE do IFPE estão a igualdade de direito e de condições para permanência e conclusão do curso com êxito, a democratização dos auxílios e a eliminação de todas as formas de preconceito e de discriminação, respeitando as diversidades étnicas, culturais, sociais, sexuais, geracionais e religiosas.

No entanto, essa democratização de direitos só pode ser buscada por meio de tratamento diferenciado, de forma a aumentar a assistência para os grupos que apresentam as maiores vulnerabilidades. Ou seja, a única forma de garantir igualdade de direitos é oferecer aos indivíduos mais vulneráveis uma atenção especial, que seja capaz de auxiliá-los nas suas particularidades de forma a reparar as desigualdades que impedem sua verdadeira inserção no conjunto da sociedade.

Entendemos que a AE existe, fundamentalmente, para auxiliar a todos os estudantes no enfrentamento das dificuldades impostas durante suas trajetórias acadêmicas. Contudo, percebendo a PAE também como política de inclusão e motivados pela necessidade de atender prioritariamente aos estudantes em situação maior de vulnerabilidade social, precisamos olhar mais cuidadosamente para aqueles indivíduos pertencentes aos grupos historicamente excluídos da sociedade e que, portanto, enfrentam as maiores barreiras para conseguir se inserir nela.

De acordo com Magalhães (2012) embora as ações de Assistência Estudantil, segundo o PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil), tenham como público prioritário os ingressantes em situação socioeconômica desfavorável, é preciso levar em consideração a totalidade dos estudantes, contudo, não de forma homogênea, mas partindo do reconhecimento de que as diferenças devem conduzir à flexibilidade na execução dessa política, de modo a garantir igualdade de oportunidades e efetividade de direitos.

Conforme esse direcionamento, o atendimento da AE se destina a todos que dele necessitem em alguma medida, mas deve ser oferecido a cada um na proporção dessa necessidade, ou seja, a assistência deve ser maior para os mais necessitados. Nesse sentido, a AE cumpre um papel importante na construção da justiça social se configurando como um instrumento para minimizar as desigualdades ainda perenes na instituição.

Como explica Maria Salette Fábio Aranha no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade da Secretaria de Educação Especial do MEC:

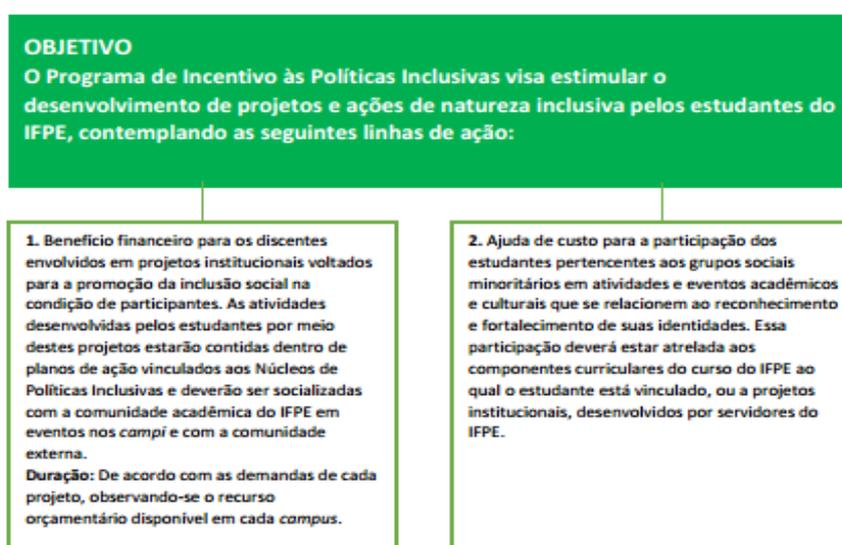
Para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isto significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes. Há que se enfatizar aqui, que tratamento diferenciado não se refere à instituição de privilégios, e sim, a disponibilização das condições exigidas, na garantia da igualdade (BRASIL, 2004b, p. 9).

É fundamental destacar, portanto, que não estamos defendendo que se garantam privilégios para determinados grupos em detrimento de outros e sim buscando caminhos

para promover a igualdade de oportunidade preconizada tanto no PNAES quanto na PAE do IFPE.

Nesse sentido, se faz necessária a criação de um programa institucional, dentro da PAE, que seja voltado especificamente para o público de maior vulnerabilidade pertencente às minorias sociais. Um programa de bolsas para estudantes vinculados aos NPIs nos mesmos moldes dos demais programas já existentes na PAE do IFPE.

Seria o Programa de Incentivo às Políticas Inclusivas, conduzido pela Coordenação de Direitos Humanos (CDH) em cada *Campus*, que ficaria responsável pela sua regulamentação e execução, definindo as diretrizes para o seu funcionamento como os critérios de acesso e permanência para os estudantes selecionados e pelo acompanhamento e desenvolvimento dos projetos inclusivos junto aos NPIs. Uma proposta para a implementação do programa segue na figura abaixo:



Fonte: Elaboração do Autor (2021)

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Lex: Coletânea de Legislação. Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica.* (Org.) ARANHA, M. S. F. Ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília. 2004.

IFPE. *Proposta da Política de Assistência Estudantil.* Recife: IFPE, 2012. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/campus/paulista/assistencia-estudantil/politica-de-assistencia-estudantil-anexo-da-res-21_2012-proposta-da-politica-aprovada-pelo-consup-26_03_12.pdf> Acesso em: 11 jun.2021.

MAGALHÃES, R. P. Desigualdade, pobreza e Educação Superior no Brasil. In: Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Org.). *FONAPRACE - Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.* Minas Gerais: UFU – PROEX, 2012. p. 88-97.

APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista Semiestruturada com os Gestores

GESTORES (AS)	
CATEGORIAS	PERGUNTAS
1 - Perfil do (a) Servidor (a)	1 - Qual a sua idade?
	2 - Qual o seu sexo biológico?
	3 - Qual a sua identidade de gênero?
	4 - Qual a sua cor, raça ou etnia?
	5 - Qual a sua orientação sexual?
	6 - Você se identifica com alguma religião?
	7 - Qual a sua formação?
	8 - Qual o seu vínculo com o IFPE e há quanto tempo?
	9 - Qual o cargo/função que exerce hoje e há quanto tempo?
2 - Compreensão pessoal sobre Políticas Inclusivas	10 - O que você entende por políticas inclusivas e para a diversidade?
	11 - Você enquanto gestor (a) recebe formação e orientações específicas acerca dessas políticas?
	12 - Você acredita que essas políticas são viáveis? As propostas são aplicáveis à realidade? Porque?
3 - Compreensão sobre políticas inclusivas no IFPE	13 - Existem várias diretrizes nacionais que apontam a partir de leis, decretos e resoluções as ações básicas para a implementação das políticas educacionais de inclusão social. Você saberia citar algum/s desses dispositivos legais que sejam utilizados com base para o desenvolvimento de ações inclusivas no IFPE?
	14 - Você conhece documentos próprios do IFPE que abordem a inclusão da diversidade? Se sim, acredita que esses documentos trazem de forma ampla e adequada as diretrizes para a prática inclusiva na instituição?
	15 - O PDI do IFPE se baseia nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado, da democracia na educação. Você considera que o IFPE já possui mecanismos de inclusão eficazes plenamente implementados?
	16 - Você acredita ser possível que um gestor do IFPE possa assumir uma postura de contrariedade a esses princípios e às políticas de inclusão?
	17 - O que você pensa sobre o IFPE ainda não possuir uma Política Institucional de Inclusão Social?
	18 - Em que medida você acredita que os preconceitos e as discriminações envolvendo raça, etnia, gênero e sexualidade interferem na permanência dos estudantes em seus cursos e contribuem para o processo de evasão escolar no IFPE?
4 - Compreensão acerca do processo de implementação de Políticas Inclusivas	19 - Qual é ou quais são os setores/servidores do seu campus mais diretamente ligados à implementação das políticas de inclusão social com recorte étnico-racial e de relações de gênero e sexualidade?
	20 - Quais são os critérios que o campus utiliza para definir quem serão os servidores que irão integrar os setores/núcleos de políticas inclusivas?

no campus	21 - Você tem conhecimento de algum plano ou programa institucional de formação periódica e permanente sobre educação inclusiva ou diversidade na educação para servidores? Se sim, os servidores do seu campus já tiveram a oportunidade de participar?
	22 - Você acredita que os servidores que são responsáveis pela implementação dessas políticas no campus conhecem os documentos orientadores sobre educação inclusiva e para a diversidade e se baseiam neles para desenvolver suas ações?
	23 - Os servidores responsáveis pela implementação das políticas inclusivas têm entre suas atribuições a responsabilidade de promover a capacitação de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade? Se sim, você acredita que eles se sentem devidamente capacitados para capacitar outros?
	24 - Você acredita que o corpo docente do seu campus está preparado para lidar com a diversidade em sala de aula?
5 - Incentivo Institucional para a implementação das Políticas Inclusivas	25 - Os profissionais envolvidos na implementação das políticas inclusivas têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas e tomar decisões relativas a estas políticas?
	26 - Você acredita que os membros dos núcleos de políticas inclusivas dispõem de tempo, infraestrutura e recursos necessários e suficientes para atuar a frente da implementação das políticas de inclusão social em seu campus?
	27 - Como tem se dado a participação da Reitoria no sentido de apoiar a implementação de políticas inclusivas no seu campus?
	28 - Você percebe que as políticas inclusivas já ocupam o espaço devido na estrutura institucional e recebem a merecida atenção ou considera que são relegadas a um segundo plano recebendo uma atenção não prioritária e porquê?
6 – Percepção acerca das ações de inclusão implementadas no campus	29 - Quais são as ações voltadas para as questões étnico-raciais e relações de gênero e diversidade, no sentido de promover a inclusão social desses grupos minoritários, que vem sendo desenvolvidas no campus?
	30 - Como você enxerga que essas políticas estão sendo vistas pela comunidade acadêmica do seu campus?
	31 - Você considera fácil incluir as discussões sobre esses temas de educação inclusiva e para a diversidade na sua rotina de atividades dentro da instituição?
	32 - Existem instrumentos para registro, controle e avaliação das ações desenvolvidas no âmbito da implementação das políticas inclusivas?
7 - Desafios e Superação (anseios e perspectivas dos servidores)	33 - Quais os maiores desafios que você enxerga para a consolidação dessas políticas no seu campus e no IFPE de maneira geral?
	34 -O que você sugere para a superação desses desafios?
	35 - Como mobilizar e incentivar os diversos atores sociais da comunidade acadêmica a cooperar com o processo de implementação dessas políticas de inclusão social?
	36 - Quais as suas perspectivas para a consolidação dessas políticas nos próximos anos?

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista Semiestruturada com os Membros das Equipes Multiprofissionais

EQUIPE MULTIPROFISSIONAL	
CATEGORIAS	PERGUNTAS
1 - Perfil do (a) Servidor (a)	1 - Qual a sua idade?
	2 - Qual o seu sexo biológico?
	3 - Qual a sua identidade de gênero?
	4 - Qual a sua orientação sexual? Estado civil?
	5 - Qual a sua cor, raça ou etnia?
	6 - Você se identifica com alguma religião?
	7 - Qual a sua formação?
	8 - Qual o seu vínculo com o IFPE e há quanto tempo?
	9 - Qual o cargo/função que exerce hoje e há quanto tempo?
2 - Compreensão pessoal sobre Políticas Inclusivas e sobre a diversidade no IFPE	10 - O que você entende por políticas inclusivas e para a diversidade?
	11 - Você acredita que essas políticas são viáveis? As propostas são aplicáveis à realidade? Porque?
	12 - Você considera que a comunidade acadêmica presente no campus representa a diversidade e pluralidade cultural, étnica, de faixa etária e sexual existente no país?
	13 - O PDI do IFPE se baseia nos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, da laicidade do Estado, da democracia na educação. Você considera que o IFPE já possui mecanismos de inclusão eficazes plenamente implementados?
	14 - O seu campus tem promovido ou participado de campanhas pela valorização da diversidade?
	15 - Você conhece documentos institucionais que abordam a inclusão da diversidade? Se sim, acredita que esses documentos trazem de forma ampla e adequada as diretrizes para prática inclusiva na instituição?
	16 - Está sendo possível colocar em prática essas diretrizes? O discurso e a prática já estão alinhados ou ainda se caminha para isso?
3 - Formação Específica acerca das políticas inclusivas com recorte étnico-racial e de gênero e sexualidade	17 - Você enquanto membro da Equipe Multiprofissional teve formação específica e recebe formação continuada sobre as questões de gênero e sexualidade e relações étnico-raciais?
	18 - Se sente qualificada (o) para implementar políticas e intermediar conflitos neste âmbito dentro do campus? Porquê?
4 - Atuação da Equipe Multiprofissional na perspectiva das Políticas Inclusivas	19 - Quais políticas de inclusão social a Equipe Multiprofissional utiliza como base para sua atuação no Campus?
	20 - A Equipe Multiprofissional oferece algum tipo de formação sobre as políticas de gênero e sexualidade e relações étnico-raciais para a comunidade?
	21 - O que diz a política de assistência estudantil sobre os grupos minoritários? Há um tratamento diferenciado pelo viés de raça, gênero e sexualidade?
	22 - Há um acompanhamento específico dos estudantes que compõem as minorias sociais como mulheres, negros e LGBTs?
	23 - Os programas da assistência estudantil são todos universais ou existem aqueles que se aplicam aos grupos minoritários especificamente? Esses grupos recebem algum tipo de prioridade no atendimento?
	24 - Casos de preconceito e discriminação por questões étnico-raciais e relações de

	gênero e sexualidade praticados dentro do campus costumam ser denunciados? A Equipe Multiprofissional costuma ser chamada para mediar situações de conflitos envolvendo esses assuntos? Como você enxerga o seu papel e qual a sua postura diante desses casos?
5 - Percepção sobre as práticas inclusivas presentes nos métodos pedagógicos e no dia a dia do campus	25 - Considerando que os professores são os servidores que têm contato mais frequente e duradouro com os estudantes, como você percebe no campus a postura do corpo docente diante dessas questões? Você acredita que estão preparados? Conseguem trabalhar com seus estudantes os temas da diversidade em suas variadas formas e transversalmente?
	26 – Você tem conhecimento da existência de algum tipo de material específico, padronizado que seja compartilhado com os docentes para orientação institucional quanto a essas questões?
	27 - Você acredita que nos projetos pedagógicos dos cursos do IFPE está havendo a introdução das temáticas que proporcionam a reflexão sobre as questões de gênero e sexualidade e relações étnico-raciais em prol do rompimento da cultura da exclusão e da segregação de pessoas baseado em suas diferenças?
	28 - Você acredita que o campus vem conseguindo inserir nos currículos o estudo da história afro-brasileira e indígena conforme determinam as leis nº 10.639/03 e 11.645/08?
	29 - Quando se fala em evasão escolar no ensino técnico profissionalizante e ensino superior logo se pensa nas deficiências que os estudantes carregam de sua formação básica, consideram-se as dificuldades financeiras para se manter no curso, a necessidade de conciliar trabalho com estudo. Normalmente as relações étnico-raciais e questões de gênero e sexualidade não são apontadas como causas da evasão, como você enxerga isso?
	30 - O quanto você acha que as ações de inclusão desenvolvidas no campus podem contribuir para a garantia da permanência das minorias sociais historicamente excluídas do sistema de ensino e para o sucesso e inserção social deles sujeitos que hoje conseguem acessar o IFPE?
	31 - Você acredita que o IFPE já pode ser considerado um ambiente acadêmico que trabalha, a partir de uma perspectiva de educação em e para os direitos humanos, visando uma formação ampla e crítica sobre a importância da diversidade?
32 - Você acredita que os profissionais da educação conseguem atuar de forma adequada no sentido de valorização da diversidade ou ainda estão presos a crenças, valores e condutas normativas conservadoras? Porque?	
6 - Desafios e Superação (anseios e perspectivas dos servidores)	33 - Você tem algum tipo de dificuldade ou receio em abordar essas questões com maior frequência na sua prática profissional por conta de possíveis resistências? Já Houve alguma situação em que precisou atuar na resolução de alguma questão e sentiu que precisava contornar a situação, não abordando a fundo a temática porque achou que seria pior, que poderia causar maiores tensões ou polêmicas?
	34 - De maneira geral, quais são as maiores dificuldades e os maiores desafios que você identifica no processo de implementação das políticas inclusivas no campus?
	35 - Quais medidas você apontaria para a superação desses desafios?
	36- Como mobilizar e incentivar os diversos atores sociais da comunidade acadêmica a cooperar com o processo de implementação dessas políticas de inclusão social?
	37 - Quais são as suas perspectivas para a consolidação dessas políticas nos próximos anos?

APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista Semiestruturada com os Membros dos Núcleos de Políticas Inclusivas

MEMBROS DOS NÚCLEOS DE POLÍTICAS INCLUSIVAS	
CATEGORIAS	PERGUNTAS
1 - Perfil do (a) Servidor (a)	1 - Qual a sua idade?
	2 - Qual o seu sexo biológico?
	3 - Qual a sua identidade de gênero?
	4 - Qual a sua orientação sexual?
	5 - Qual a sua cor, raça ou etnia?
	6 - Você se identifica com alguma religião?
	7 - Qual a sua formação?
	8 - Qual o seu vínculo com o IFPE e há quanto tempo?
	9 - Qual o cargo/função que exerce hoje e há quanto tempo?
2 - Compreensão pessoal /identificação com as Políticas Inclusivas	10 - O que você entende por políticas inclusivas e para a diversidade?
	11 - Porque você considera importante a implementação das políticas de inclusão?
	12 - Qual a sua relação pessoal e interesse com essas temáticas? Porque você escolheu/aceitou fazer parte desse núcleo/coordenação?
	13 - Você acredita que essas políticas são viáveis? As propostas são aplicáveis à realidade? Porque?
3 - Estrutura e forma de atuação dos setores responsáveis pelas políticas inclusivas	14 - Qual a sua postura diante da necessidade de abordar temas mais polêmicos e que causam maiores tensões acerca das questões étnico-raciais e sobre gênero e sexualidade?
	15 - O Núcleo/Coordenação de Políticas Inclusivas existe/atua a quanto tempo no Campus?
	16 - Quantos membros o compõem atualmente?
	17 - Há quanto tempo você é membro?
	18 - O campus tem instrumentos para buscar conhecer o perfil da comunidade interna nos aspectos étnico-raciais, identidades de gênero e sexualidade? Esses dados existem e estão disponíveis?
4 - Nível de conhecimento e Formação Específica acerca das políticas inclusivas no IFPE	19 - Como ocorre o processo de discussão e planejamento das ações entre os membros do núcleo/coordenação?
	20 - Você recebeu formação institucional específica para atuar no âmbito das políticas inclusivas no IFPE? Se sim, saberia dizer de quantas formações você teve a oportunidade de participar desde que assumiu a função à frente dessas políticas?
	21 - Quais são os documentos institucionais que abordam a inclusão da diversidade? Você acredita que esses documentos trazem de forma ampla e adequada as diretrizes para prática inclusiva na instituição?
	22 - Está sendo possível colocar em prática essas diretrizes? O discurso e a prática estão alinhados ou ainda se caminha para isso?
5 - Ações desenvolvidas pelos setores responsáveis pela implementação das políticas com recorte étnico-racial e de gênero e sexualidade no	23 - Você se sente capacitado (a) para promover formação para a comunidade acadêmica sobre esses temas?
	24 - São muitas as políticas nacionais de valorização da diversidade étnico-racial e cultural e das diferentes expressões de gênero e sexualidade e que buscam a garantia dos direitos à educação para todos. Os documentos oficiais que regulamentam as ações de inclusão na educação costumam ser consultados e servem de base para a implementação das ações de inclusão no seu campus?
	25 - Quais são os principais documentos que o campus tem como referência para atuação nesse âmbito? Você saberia citar algum especificamente?
	26 - Quais são as ações voltadas para as questões étnico-raciais e relações de gênero e diversidade no sentido de promover a inclusão social desses grupos minoritários que vêm sendo desenvolvidas no campus?
	27 - Como essas ações têm sido recebidas pela comunidade de maneira geral?
	28 - Os núcleos/coordenação de políticas inclusivas tem oferecido formação à comunidade acadêmica? Alguma formação especificamente voltada para os docentes?

campus	29 – Você sabe informar se existe uma produção acadêmica sobre questões étnico-raciais e relações de gênero e sexualidade no seu campus? Se sim, quais são os estudos, pesquisas, projetos ou materiais produzidos que se destacam nessas temáticas?
	30 - O seu campus tem promovido ou participado de campanhas pela valorização da diversidade?
	31 - Como você percebe o efeito das ações de inclusão já desenvolvidas hoje no campus? Você acredita que essas ações já evidenciam algum tipo de mudança perceptível ou o impacto delas ainda não é possível de verificar?
	32 - Existem instrumentos para registro, controle e avaliação das ações desenvolvidas no âmbito da implementação das políticas inclusivas? Quais? E de que forma isso é feito?
6 - Incentivo para a implementação das Políticas Inclusivas	33 - De que maneira você percebe o incentivo institucional para levar adiante essas questões e trabalhar esses assuntos no dia a dia acadêmico?
	34 - Você sente a necessidade de maior apoio de outros servidores para conseguir implementar as ações propostas nas políticas de inclusão social?
	35 - Existe tempo pré-determinado, recursos específicos e locais reservados exclusivamente para o planejamento e desenvolvimento das ações de inclusão?
	36 - Os profissionais envolvidos na implementação possuem autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas e tomar decisões relativas às políticas inclusivas?
	37 - Você tem contato com o que estão fazendo outros campi? Há uma troca de experiências? Replicação de ações exitosas? O que você acha disso?
	38 - O que você acha da construção de uma Política Institucional de Inclusão Social do IFPE? Porque o IFPE ainda não possui?
	39 - Você percebe que as políticas inclusivas já ocupam o espaço devido na estrutura institucional e recebem a merecida atenção ou considera que são relegadas a um segundo plano recebendo uma atenção não prioritária e porquê?
7 - Percepção sobre a dinâmica das relações estabelecidas no campus sob a ótica da inclusão social e da diversidade	40 - Sabemos que muitas práticas discriminatórias estão cristalizadas no cotidiano escolar. Em que medida você percebe a existência de desigualdades de gênero, racismo e da heteronormatividade no dia a dia do campus?
	41 - São comuns denúncias por casos de discriminação ou constrangimento de natureza étnico-racial ou de gênero e sexualidade no seu campus? Se ocorrer quais são os procedimentos adotados nesses casos?
	42 - Você acredita que o corpo docente está preparado para lidar com a diversidade em sala de aula?
	43 - Em que medida você acredita que os preconceitos e as discriminações envolvendo raça, etnia, gênero e sexualidade podem interferir na permanência dos estudantes em seus cursos e contribuir para o processo de evasão escolar?
	44 - Ainda que o nosso estado seja formalmente laico, diversos estudos têm mostrado o predomínio de concepções morais e religiosas norteando a implementação das políticas educacionais. Em que medida e de que maneira você percebe que valores morais e religiosos que fazem parte da formação dos sujeitos da educação influenciam as práticas cotidianas desses sujeitos no campus?
	45 - Como você enxerga no campus o debate acerca da relação entre educação e cidadania como bases para uma Cultura de Direitos Humanos?
	46 - Para além de participação em eventos ou campanhas, você percebe a ação inclusiva no cotidiano das pessoas do campus? No fazer diário dos servidores, na postura dos estudantes, nas relações desenvolvidas entre os indivíduos? A inclusão social está sendo posta em prática nas pequenas ações do dia a dia?
8 - Desafios e Superação (anseios e perspectivas dos servidores)	47 - Como mobilizar e incentivar os diversos atores sociais da comunidade acadêmica a cooperar com o processo de implementação dessas políticas de inclusão social?
	48 - De maneira geral, quais são as maiores dificuldades e os maiores desafios que você identifica para implementar essas políticas no campus?
	49 - O que você sugere para a superação desses desafios?
	50 - Quais as suas perspectivas para a consolidação dessas políticas nos próximos anos?

APÊNDICE E – Solicitação de Autorização para a Pesquisa

Ao Exmo. Sr. José Carlos de Sá Júnior

Magnífico Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE

Eu, Leandro Paulo dos Santos, sou servidor do Instituto Federal de Pernambuco, matrícula SIAPE: 2095645, atualmente atuando como Coordenador de Assistência ao Estudante do IFPE *Campus Ipojuca*.

Além de servidor do IFPE, sou estudante regular do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas (MPPP) da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, orientado pelo Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo. Este programa de pós graduação é objeto de convênio estabelecido entre o IFPE e a UFPE, como parte da Política de Desenvolvimento e Qualificação de Pessoas, coordenada pela Diretoria de Gestão de Pessoas (DGPE). Convênio este, a partir do qual, desde 2015 o IFPE vem financiando integralmente seus servidores aprovados nas seleções do MPPP.

Como trata-se de um curso de mestrado profissional, um dos requisitos para a obtenção do grau de mestre é a realização de uma pesquisa de campo e de uma dissertação sobre tema relacionado a área de atuação do servidor/mestrando.

Dessa forma, o projeto que estou desenvolvendo e que já foi aprovado em processo de qualificação, conforme Ata da Defesa Pública de Qualificação de Mestrado Profissional anexa, é intitulado “**Avaliação do Processo de Implementação de Políticas Inclusivas com Recorte Étnico-racial e de Gênero e Sexualidade no IFPE**”

A pesquisa tem como objetivo avaliar de que forma as Políticas de Inclusão social voltadas para a diversidade étnico-racial de gênero e sexualidade estão sendo implementadas no IFPE e em que medida as ações desenvolvidas nessa perspectiva se fundamentam nos dispositivos legais concernentes ao tema. O estudo será de grande relevância para a compreensão do processo de implementação das políticas de inclusão social no Instituto.

Para a obtenção dos dados que possibilitarão chegar ao objetivo da pesquisa, pretendo realizar entrevistas com alguns servidores que, a partir da natureza de suas atribuições, carregam, em diferentes níveis, entendimentos e responsabilidades sobre a implementação das políticas inclusivas na instituição.

Os dados obtidos serão usados somente para fins acadêmicos e de pesquisa e os resultados, encontrados, que deverão ser partilhados com o IFPE, poderão contribuir para a identificação de estratégias que colaborem para a permanência, o êxito e a inserção social dos estudantes pertencentes às diversas minorias sociais historicamente excluídas, favorecendo, dessa maneira, o fortalecimento e a consolidação das políticas inclusivas para a diversidade na instituição.

Ressalto que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos.

Assim, venho por meio deste documento comunicar ao IFPE sobre as minhas intenções de pesquisa e solicitar a vossa autorização e colaboração para que possa realizá-la

com os servidores. Na certeza de contar com a vossa colaboração, agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Segue anexo também a este documento, o modelo do Termo de Anuência para vossa Assinatura.

Local e data: _____

Atenciosamente,

Leandro Paulo dos Santos
Pesquisador Responsável pelo Projeto

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Pesquisador responsável: Leandro Paulo dos Santos

Endereço: Estrada Velha de Água Fria, 908, bloco 6a, apto 204, **CEP:** 52110125,

Bairro: Tamarineira, **Cidade:** Recife-PE

Fone: (81) 9 9873-2809 **E-mail:** leandropaulo@ipojuca.ifpe.edu.br

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Avaliação do Processo de Implementação de Políticas Inclusivas com Recorte Étnico-racial e de Gênero e Sexualidade no IFPE”** que está sob a responsabilidade do pesquisador Leandro Paulo dos Santos e sob a orientação do Prof. Erinaldo Ferreira do Carmo (erinaldocarmo@gmail.com / 81 9 9961-8882).

Essa pesquisa tem como objetivo avaliar de que forma as Políticas de Inclusão social voltadas para a diversidade étnico-racial de gênero e sexualidade estão sendo implementadas no IFPE e em que medida as ações desenvolvidas nessa perspectiva se fundamentam nos dispositivos legais concernentes ao tema.

Desta maneira, para nos fornecer as informações que atendem aos objetivos dessa pesquisa, identificamos três grupos de servidores que, a partir da natureza de suas atribuições, carregam, em diferentes níveis, entendimentos e responsabilidades sobre a implementação das políticas inclusivas na instituição.

A sua participação nessa pesquisa será de grande relevância para a compreensão do processo de implementação das políticas de inclusão social no IFPE e contribuirá para a identificação de estratégias que colaborem para a permanência, o êxito e a inserção social dos estudantes pertencentes às diversas minorias sociais historicamente excluídas, favorecendo, dessa maneira, a efetivação e a consolidação das políticas inclusivas para a diversidade na instituição.

Diante da atual situação de pandemia devido ao COVID-19, que exige medidas preventivas como o isolamento social, a entrevista deverá acontecer de forma virtual, por videoconferência, por meio de plataforma de comunicação disponível na web. A entrevista terá duração média entre 45 minutos e uma hora, será gravada e posteriormente transcrita para análise. Todas as entrevistas serão realizadas com agendamento prévio, de acordo com a disponibilidade dos participantes. E caso seja necessário, para o maior conforto do participante, a entrevista poderá acontecer em mais de um encontro.

Considerando que a entrevista possa trazer à tona alguns temas mais polêmicos ou sensíveis, existe a possibilidade que em algum momento da entrevista se gere qualquer tipo de desconforto aos entrevistados. Entretanto, no sentido de minimizar este risco, enfatizamos o caráter sigiloso da entrevista, na intenção de preservar a privacidade dos informantes, assim como garantimos ao entrevistado a liberdade recusar-se a falar sobre qualquer assunto ou responder a qualquer questão.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Porém, fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou

extra-judicial. E se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelo pesquisador.

Depois de lidas as explicações, você poderá fazer qualquer pergunta que venha a surgir. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que assine ao final deste documento.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários. Garantimos o seu anonimato e a sua privacidade. E os resultados da pesquisa estarão a sua disposição, quando finalizada. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “**Avaliação do Processo de Implementação de Políticas Inclusivas com Recorte Étnico-racial e de Gênero e Sexualidade no IFPE**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE G - Termo de Compromisso e Confidencialidade

Título do projeto: Avaliação do Processo de Implementação de Políticas Inclusivas com Recorte Étnico-racial e de Gênero e Sexualidade no IFPE

Pesquisador responsável: Leandro Paulo dos Santos

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: UFPE / Departamento de Ciência Política / Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas

Telefone para contato: (81) 9 9873-2809

E-mail: leandropaulo@ipojuca.ifpe.edu.br

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

(assinatura do pesquisador)

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Anuência



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
REITORIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
 Av. Prof. Luís Freire, 500 - Cidade Universitária, Recife – PE - CEP: 50740-545
 (081) 2125 – 1691 - propesq@reitoria.ifpe.edu.br

TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE

(Aprovado pela Resolução CONSUP IFPE Nº 29, de setembro de 2017)

DADOS DO (A) PESQUISADOR (A)

Nome: Leandro Paulo dos Santos
 Cargo/Instituição: Assistente em Administração / IFPE Campus Ipojuca
 Telefone (s) com DDD: (81) 99873-2809
 E-mail: leandropaulo@ipojuca.ifpe.edu.br

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Políticas Públicas
 Curso/Instituição: Universidade Federal de Pernambuco – Departamento de Ciência Política
 Título da Pesquisa: Avaliação do Processo de Implementação de Políticas Inclusivas com Recorte Étnico-racial e de Gênero e Sexualidade no IFPE
 Orientador (a): Prof Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco autoriza a realização, em suas dependências, de entrevistas e/ou levantamento de dados e informações inerentes à execução do projeto de pesquisa acima especificado, desde que sejam atendidas as seguintes considerações:

- 1) A pesquisa deve atender às determinações éticas das resoluções nº 196/96 e nº 466/2012 do CNS/MS, nos casos de pesquisas envolvendo seres humanos, com o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados;
- 2) O (a) responsável pela pesquisa obriga-se a prestar todos os esclarecimentos necessários, quando solicitado por qualquer instância do IFPE;
- 3) O IFPE não arcará com nenhuma despesa decorrente das atividades relacionadas à pesquisa desenvolvida;
- 4) Atendimento aos marcos regulatórios do IFPE.

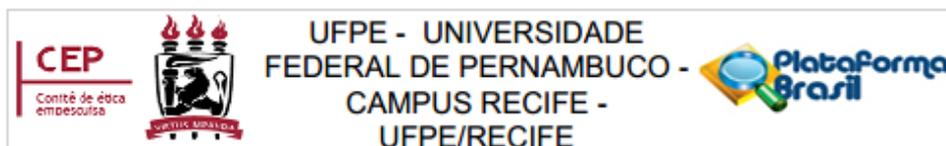
**JOSE CARLOS DE SA
 JUNIOR:75545624449**

Assinado de forma digital por JOSE
 CARLOS DE SA JUNIOR:75545624449
 Dados: 2020.08.21 19:40:07 -03'00'

Assinatura e carimbo do(a) Reitor(a)

Observação: Para a realização da pesquisa é imprescindível a apresentação do TERMO DE ANUÊNCIA. O TERMO deve estar assinado e carimbado pelo(a) Reitor(a) do IFPE.

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS COM RECORTE ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO IFPE

Pesquisador: LEANDRO PAULO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38048720.9.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.324.896

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de dissertação de mestrado do PPG do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da UFPE

Mestrando - Leandro Paulo dos Santos

Orientador - Erinaldo Ferreira de Carmo

DESENHO DO ESTUDO - Abordagem qualitativa. Pesquisa de natureza exploratória e descritiva.

PRODUÇÃO DOS DADOS - "...à partir de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de campo por meio de entrevistas semiestruturadas...".

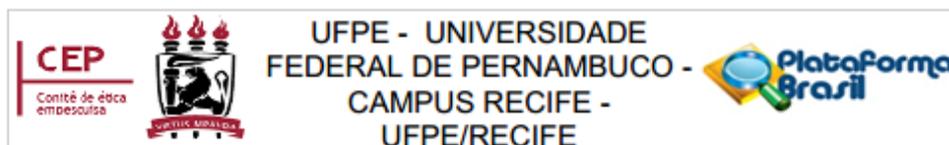
PARTICIPANTES - Diretores (as) Gerais, membros das Equipes Multiprofissionais e dos Núcleos de Políticas Inclusivas do IFPE dos campi de [REDACTED] ([REDACTED]) e [REDACTED]

CRITÉRIO DE INCLUSÃO - "Ser servidor de um dos campi do IFPE escolhido como local para esta pesquisa e cujo cargo/função pertença a um dos grupos de interesse do estudo. Ou seja, ser o (a) Diretor (a) Geral, membro da Equipe Multiprofissional, membro do NEABI ou membro do NEGED (podendo ser o substituto oficial desse servidor ou um representante por ele indicado)".

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO - "Servidores que se recusarem a participar ou que estiverem ausentes no período da pesquisa".

ANÁLISE DOS DADOS - Baseada na técnica da análise de conteúdo segundo BARDIN.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 4.324.896

Objetivo da Pesquisa:

Primário - "...avaliar de que forma as Políticas de Inclusão social voltadas para a diversidade étnico-racial de gênero e sexualidade estão sendo implementadas no IFPE em articulação com os dispositivos legais concernentes ao tema".

Secundário - "Identificar e traçar estratégias que visem colaborar para permanência, o êxito e a inserção social dos estudantes pertencentes às diversas minorias sociais historicamente excluídas do sistema educacional, e que devido ao processo de expansão e interiorização da rede federal de ensino e das políticas de cotas para acesso, passaram a fazer parte do IFPE, favorecendo, dessa maneira, a efetivação e a consolidação das políticas inclusivas para a diversidade na instituição".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos - "Considerando que a entrevista possa trazer à balha alguns temas mais polêmicos ou sensíveis, existe a possibilidade que em algum momento da entrevista se gere qualquer tipo de desconforto aos entrevistados. Entretanto, no sentido de minimizar este risco, enfatizamos o caráter sigiloso da entrevista, na intenção de preservar a privacidade dos informantes, assim como garantimos ao entrevistado a liberdade recusar-se a falar sobre qualquer assunto ou responder a qualquer questão".

Benefícios - "...compreensão do processo de implementação das políticas de inclusão social no IFPE e contribuirá para a identificação de estratégias que colaborem para a permanência, o êxito e a inserção social dos estudantes...".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema bastante pertinente. Os resultados dessa pesquisa podem efetivamente dar visibilidade e contribuir para a circulação de parcela de jovens que até há poucos anos, não tinham acesso à espaços de ensino técnico e superior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos encontram-se em conformidade com as exigências do CEP.

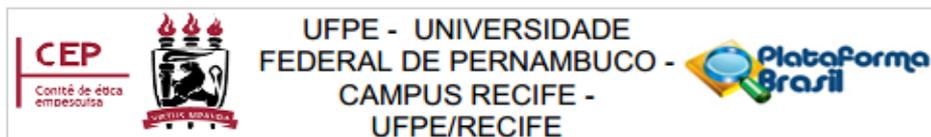
Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo Aprovado.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 4.324.896

Considerações Finais a critério do CEP:

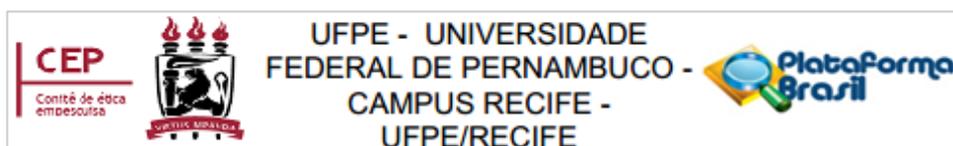
O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1576858.pdf	15/09/2020 08:35:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CEP_em_15_09_2020.odt	15/09/2020 08:32:46	LEANDRO PAULO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_Vinculo_20183038373.pdf	14/09/2020 11:49:39	LEANDRO PAULO DOS SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_do_Sistema_de_Curriculos_Lattes_Leandro_Paulo_dos_Santos.pdf	14/09/2020 11:47:54	LEANDRO PAULO DOS SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_do_Sistema_de_Curriculos_Lattes_Erinaldo_Ferreira_do_Carmo.pdf	14/09/2020 11:46:43	LEANDRO PAULO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia_Assinada.pdf	14/09/2020 11:43:49	LEANDRO PAULO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_CONFIDENCIALIDADE.pdf	14/09/2020 11:24:19	LEANDRO PAULO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Atual.pdf	14/09/2020 10:54:43	LEANDRO PAULO DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 4.324.896

Folha de Rosto	ASSINADA_folhaDeRosto_LEANDRO_PAULO.pdf	27/08/2020 13:42:52	LEANDRO PAULO DOS SANTOS	Aceito
----------------	---	------------------------	-----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 08 de Outubro de 2020

Assinado por:
Gisele Cristina Sena da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br