

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E
INSTITUCIONAL

WILLIAN GUIMARÃES

TRAJETÓRIAS DE VIDA PELA EDUCAÇÃO:
PRODUZINDO OS NÚCLEOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM UM
INSTITUTO FEDERAL

PORTO ALEGRE

2023

WILLIAN GUIMARÃES

**TRAJETÓRIAS DE VIDA PELA EDUCAÇÃO:
PRODUZINDO OS NÚCLEOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM UM
INSTITUTO FEDERAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de doutoramento em Psicologia Social e Institucional

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Produção de Subjetividade

Orientador: Prof. Dr. Henrique Caetano Nardi

PORTO ALEGRE

2023

WILLIAN GUIMARÃES

TRAJETÓRIAS DE VIDAS PELA EDUCAÇÃO:
PRODUZINDO OS NÚCLEOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM UM
INSTITUTO FEDERAL.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de doutoramento em Psicologia Social e Institucional

Aprovada em:

Professor Dr. Henrique Caetano Nardi
(Orientador)

Professora Dra. Andréia Cabral Colares Pereira
(Instituto Federal Sul-rio-grandense)

Professora Dra. Alissandra Hampel
(Instituto Federal Sul-rio-grandense)

Professora Dra. Josiane Petry Faria
(Universidade de Passo Fundo)

Professora Dra. Paula Sandrine Machado
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

A quem assume a vulnerabilidade como condição de
existência, já que a reinvenção de si ocorre através da
fragilidade

AGRADECIMENTOS

Iniciei meu processo de doutoramento no ano de 2018, mas como toda experiência narrada neste trabalho, esse fato se conecta a outros momentos de minha trajetória de vida. No ano de 2010, durante minha experiência com as disciplinas de Psicologia Social Comunitária, a Professora Dirce Teresinha Tatsch e a Professora Silvana Terezinha Baumgarten casualmente comentaram que estiveram em um evento LGBTQIA+ em que conheceram um professor que estudava as temáticas que me interessavam dentro da Psicologia Social. Foi nesse momento que tive contato com os estudos do Professor Henrique Caetano Nardi, que no futuro viria ser meu coorientador durante o mestrado e meu orientador durante o doutorado. Ao longo dessa caminhada, tive bons encontros que me levaram a conhecer a Professora Simone Manieri Paulon, que acabou se tornando minha orientadora no mestrado; e a Professora Paula Sandrine Machado, uma avaliadora crítica e afetiva que esteve presente em todas as minhas bancas desde meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional (PPGPSI). Agradeço a Professora Josiane Petry Faria pelo apoio contínuo a minha atividade acadêmica ao longo de todos esses anos e por ser uma das mais importantes apoiadoras do trabalho do NUGEDS Câmpus Passo Fundo. Ainda deixo meu agradecimento a todas/os professoras/es pela paciência, pelo diálogo e por todo o aprendizado durante esse processo.

Durante o ano de 2019, fui aprovado em um concurso para o cargo de Psicólogo no IFSul, o que alterou radicalmente a direção do meu processo de pesquisa. Abandonei o tema da instituição manicomial para ir na direção de outra instituição também altamente regulada que é a escola. Durante esse percalço, fui acolhido por uma série de pessoas no IFSul, as quais deixo aqui meu grande apreço. Dentre elas estão a Professora Andréia Cabral Colares, que hoje também compõe a minha banca avaliadora; e a Professora Ionara Soveral Scalabrin, minha dupla de trabalho. Ambas me acolheram enquanto me descobria como psicólogo educacional.

Agradeço ainda a todos os representantes, servidoras/es e alunas/os, dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do IFSul, os quais tentam humildemente retratar na escrita deste trabalho. Suas experiências ressoam e produzem diferentes afetos em mim. Gostaria de agradecer especialmente a minha colega de NUGEDS Passo Fundo, a Professora Anubis Graciela de Moraes Rossetto, que vem segurando as pontas ao manter o nosso núcleo ativo. Também deixo meu obrigado a Professora Alissandra Hampel, por suas contribuições nesta pesquisa, como banca, como colega de IFSul e como uma pessoa que empreende suas esperanças nos NUGEDS.

Agradeço aos revisores que assumiram a importante função de lapidar certos elementos deste trabalho. Deixo meu obrigado a Marcio Friedl, pela revisão de língua portuguesa; e a Peter Bidel Schwambach, a Giovanna Fava e a Deborah Horna Vargas, pelas traduções do resumo em inglês e espanhol.

Agradeço a minha terapeuta a Psicóloga, Kadrize Quartieri, por todo o processo de escuta e acolhimento, especialmente nos inúmeros momentos de crise. Graças aos remos ofertados por ela que consegui navegar nesse grande oceano de incertezas.

Agradeço aos meus colegas de PPG, aos meus colegas de IFSul, aos meus amigos e aos meus familiares por estarem presentes comigo durante todo o processo de construção deste trabalho. Trata-se de pessoas que me emprestaram um ouvido, ajudaram em meu processo de escrita ou simplesmente trocaram algumas palavras amigas durante momentos difíceis.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela oportunidade de crescimento acadêmico; e à CAPES, pelo financiamento em parte do meu processo de doutoramento.

Agradeço e dedico esse trabalho ao meu avô Pedro Dionisio Gasparetto que ao longo da minha vida me incentivou a ser um estudioso e, nas palavras dele, um doutor.

Por fim, agradeço ao meu parceiro de vida, Victor Hugo Cesar Daneli, por me salvar do meu caos interior durante as inúmeras crises que tive ao longo de todos esses anos como pesquisador. Que sejamos um para o outro um porto seguro em meio às tempestades existenciais.

Alguns enunciados discursivos que motivaram a produção desta pesquisa

Uma tábua de salvação: pode estar frágil, gasta e esfarrapada pelas intempéries do clima, mas é o bastante, o suficiente para suportar seu peso, para tirar você da água, para ajudá-la a sobreviver a uma experiência despedaçadora

(Trecho do livro “Viver uma vida feminista”, de Sara Ahmed)

*Minhas frases mudam vidas
Porque eu pus minha vida em cada frase
Eu escrevo pra cicatrizar feridas
Eles acharam que era só uma fase
Minhas frases mudam vidas
Porque eu pus minha vida em cada frase
Eu escrevo pra cicatrizar feridas
E pra te lembrar que a vida é o que vale*
(Trecho da música “Vida que vale”, de Karol Conká)

Enquanto isso o presidente fica preocupado do Brasil se tornar um paraíso gay, tá mais pra inferno mesmo. Ser um heterossexual é muito menos penoso do que ser gay ou transsexual.

(Trecho do vídeo "Ideologia de Gênero" do programa Greg News do canal HBO Brasil)

*Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Tanta dor rouba nossa voz
E sabe o que resta de nós?
Alvos passeando por aí
Então permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência
Me resumir à sobrevivência
É roubar o pouco de bom que eu vivi
Por fim, permita que eu fale
Não as minhas cicatrizes
Achar que essa mazela me define
É o pior dos crime
É dar troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir*
(Trecho da música “AmarElo”, de Belchior, com Emicida, Pablo Vittar e Majur)

RESUMO

Esta tese objetiva evidenciar as vozes, os desejos, os sonhos e as trajetórias das inúmeras pessoas que transitaram e ainda transitam pelos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Para tanto, utiliza-se a noção de trajetórias de vida, como disparador teórico, metodológico e político dos objetivos desta pesquisa. Foram entrevistados 16 sujeitos que têm sua trajetória profissional marcada por ocuparem, em algum momento, uma representação dentro dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual, seja como gestão local, seja como gestão institucional desse instituto federal. Esses homens e mulheres afetam a maneira que os núcleos se constituem, da mesma maneira que os núcleos afetam suas trajetórias, em diferentes desdobramentos junto a suas vidas particulares e profissionais. Nesse sentido, os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual dos Institutos Federais articulam processos políticos para a movimentação de diferentes mecanismos pedagógicos em prol do questionamento e/ou da manutenção da produção dos modos de vida. A análise do material de pesquisa permite evidenciar que os núcleos (re)produzem, atravessam e são atravessados pelas redes de sentidos sobre a diversidade, gerando efeitos em diferentes práticas pedagógicas nessas instituições. Nessa perspectiva, a escola é entendida como um plano de subjetivação no qual os sujeitos estabelecem relações de reiteração ou questionamento dos diferentes jogos de verdade que circulam nesse ambiente. Por fim, compreende-se que os esses núcleos operam espaços de abertura e fortalecimento político-pedagógico dos debates de gênero e de sexualidade nos institutos federais. Através do encontro com diferentes trajetórias de vida, esses núcleos caminham lado a lado com a comunidade acadêmica, implicando corpos, desejos e afetações na produção de um espaço de respeito às diferenças.

Palavras-chave: Trajetórias de vida; Institutos Federais; Gênero; Diversidade Sexual; Educação.

ABSTRACT

The present thesis aims to emphasize the voices, desires, dreams and trajectories of countless people who have been or are still active participants in the Gender and Sexual Diversity Centers of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul. For this purpose, the notion of life trajectories is used as a theoretical, methodological and political basis for the objectives of this research. Sixteen subjects were interviewed whose professional careers were marked by occupying, at some point in their lives, a representative place within the Gender and Sexual Diversity Centers, either as local or institutional management of the Federal Institutes in question. These men and women affect the way the centers are constituted in the same way that they are themselves affected by these centers in different unfolding paths along their private and professional lives. In this sense, the Gender and Sexual Diversity Centers of the Federal Institute articulate political processes towards the development of different pedagogical mechanisms in favor of questioning and/or maintaining the production of diverse ways of life. The analysis of the research material concludes that these centers produce, reproduce and mingle with networks of meanings about diversity, generating effects in different pedagogical practices in this institution. In this perspective, the school is understood as a plane of subjectivation in which the subjects establish relations of reiterating or questioning the different particular truths that circulate in this environment. Finally, it is understood that the Gender and Sexual Diversity Centers operate open spaces for political-pedagogical strengthening of gender and sexuality debates in federal institutes in general. By embracing different life trajectories, these centers walk side by side with the academic community, involving bodies, desires and affections in the production of a space of respect for differences.

Keywords: Life trajectories. Federal Institutes; Genre; Sexual Diversity; Education.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo resaltar las voces, deseos, sueños y trayectorias de innumerables personas que transitaron y aún transitan por los Núcleos de Género y Diversidad Sexual del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul. Por esse motivo, se utiliza la noción de trayectorias de vida como detonante teórico, metodológico y político de los objetivos de esta investigación. Fueron entrevistados dieciséis sujetos cuya trayectoria profesional estuvo marcada por ocupar, en algún momento, una representación dentro de los Centros de Género y Diversidad Sexual, ya sea como gestión local o como gestión institucional del instituto federal. Estos hombres y mujeres inciden en la forma en que se constituyen los núcleos, de la misma manera que los núcleos inciden en sus trayectorias, en diferentes desdoblamientos a lo largo de su vida privada y profesional. En ese sentido, los Centros de Género y Diversidad Sexual de los Institutos Federales articulan procesos políticos para el movimiento de diferentes mecanismos pedagógicos a favor del cuestionamiento y/o mantenimiento de la producción de modos de vida. El análisis del material de investigación muestra que los núcleos (re)producen, cruzan y son atravesados por redes de significados sobre la diversidad, generando efectos en diferentes prácticas pedagógicas en estas instituciones. En esta perspectiva, la escuela es entendida como un plano de subjetivación en el que los sujetos establecen relaciones de reiteración o cuestionamiento de los distintos juegos de verdad que circulan en este medio. Finalmente, se entiende que los núcleos operen espacios de apertura y fortalecimiento político-pedagógico de los debates de género y sexualidad en los institutos federales. A través del encuentro con diferentes trayectorias de vida, estos núcleos caminan junto a la comunidad académica, involucrando cuerpos, deseos y afectos en la producción de un espacio de respeto por las diferencias.

Palabras clave: Trayectorias de vida; institutos federales; Género; Diversidad Sexual; Educación.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABLGT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APNP	Atividade Pedagógica não Presencial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CODIR	Colégio de Diretores
CONSUP	Conselho Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPEI	Departamento de Educação Inclusiva
DIRPEI	Diretoria de Políticas de Ensino e Inclusão
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMPRAPII	Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESP	Escola Sem Partido
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GT-NUGEDS	Grupo de Trabalho dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual
IBC	Instituto Benjamin Constant
IGC	Índice Geral dos Cursos
IF	Instituto Federal
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Intersexuais e Assexuais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura

NAI	Núcleo de Assuntos Internacionais
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NUGAI	Núcleo de Gestão Ambiental Integrada
NUGED	Núcleo de Gênero e Diversidade
NUGEDS	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAE	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAD	Regulamentação para Atividade Docente
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Técnicos Administrativos em Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PREPARANDO O TERRENO: PRODUZINDO UMA PESQUISA SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS	25
2.1	A EMERGÊNCIA DAS ESCOLAS TÉCNICAS NO BRASIL.....	32
2.2	A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	39
2.3	EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	41
2.4	O INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE.....	48
2.5	PRODUZINDO CIDADANIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	57
3	UMA POLÍTICA VOLTADA À INCLUSÃO: O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO	62
3.1	O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA RELAÇÃO COM OS NÚCLEOS INSTITUCIONAIS.....	66
3.2	O DEBATE DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE SOB O FOCO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFSUL.....	75
3.3	O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E O NUGEDS.....	82
3.4	PRODUZINDO UM REGULAMENTO SOBRE OS NUGEDS EM MEIO A UMA PANDEMIA.....	87
4	PRODUZINDO NUGEDS: OS DEBATES DE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO EM ANÁLISE	94
4.1	OS MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E SEU IMPACTO NOS NUGEDS E NO IFSUL.....	98
4.2	GÊNERO E SEXUALIDADE EM PAUTA: TRAJETÓRIAS DE VIDA DAS/DOS REPRESENTANTES DOS NUGEDS.....	107
5	NAVEGANDO RUMO À DIFERENÇA: DESAFIOS (IM)POSTOS	126
5.1	PRODUZINDO UM CURRÍCULO SOBRE E PARA A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO.....	132
5.2	O COMBATE AO ASSÉDIO E SEUS DESDOBRAMENTOS INSTITUCIONAIS.....	143
5.3	A IDEOLOGIA DE GÊNERO E SEUS EFEITOS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	150
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172
	ANEXO A - Regimento dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do IFSul.....	180
	ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul.....	185
	ANEXO C - Regulamento do Uso do Nome Social no IFSul.....	199
	ANEXO D – Orientações para uma Linguagem não sexista.....	202

1. INTRODUÇÃO

Cara, eu não gosto dessa comunidade. Ô bando de fresco. Pra mim, não existe isso daí. Tem gente legal? Tem, mas a maioria é fresca e isso me dá ódio.
Aluno do Ensino Médio Integrado do IFSul Câmpus Passo Fundo

Estávamos no último dia do curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) para as/os alunas/os do primeiro ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) Câmpus¹ Passo Fundo. Era início de 2021, e a pandemia de COVID-19 ainda impedia as atividades presenciais no câmpus, causando uma desorganização naquele ano escolar. Em função disso, as aulas iniciaram apenas na metade do ano. Como forma de evitar que as/os² estudantes ficassem vários meses sem atividades, a direção promoveu um curso FIC como forma de apresentar às/aos alunos o que diferencia o IFSul de outras escolas na cidade. A formação duraria apenas alguns meses e seria lecionado por professoras/es e servidoras/es do câmpus. O curso FIC trabalhou com as/os alunas/os métodos de organização para acompanhar as aulas de forma virtual, além de técnicas de estudo e manutenção da saúde mental durante a pandemia. Ainda foi apresentada a estrutura do ensino médio integrado, dos institutos federais, como também as atividades extras que as/os alunas/os poderiam optar por participar, dentre elas, os núcleos institucionais. Separado em módulos, nós, servidoras/es, escolhemos quais temas desejaríamos trabalhar com as/os alunas/os. Ao longo das semanas, fazíamos reuniões virtuais com as/os estudantes via Google Meet, ferramenta virtual de webconferência que se tornou essencial durante a pandemia. Foi uma experiência que nos permitiu conhecer mais dessas/desses alunas/os que ingressariam no ensino médio integrado. Dentre as atividades que lecionei no FIC, escolhi apresentar a discussão sobre diversidade sexual e de gênero em conjunto com membros do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS) do câmpus. No dia em questão, iniciamos normalmente apresentando a proposta de discussão para as/os alunas/os. Havíamos preparado alguns *slides*, os quais fui incumbido de apresentar. A tela de apresentação no Google Meet impede que o/a apresentador/a consiga visualizar o chat e as/os demais participantes enquanto faz sua fala, então, acabei me desconectando da turma durante esse momento. Apresentei a discussão normalmente sem ser interrompido por ninguém.

¹ No IFSul, convencionou-se a utilizar a palavra “câmpus” tanto para casos em que a palavra está no singular quanto no plural. Essa escolha será mantida ao longo deste texto. Informações sobre essa decisão no link a seguir: <http://www.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/476-campus-ou-campus-campus-qual-vocabulosa>.

² Durante este trabalho, será adotada a linguagem não sexista. Nessa forma de escrita, é flexibilizado o gênero em palavras que, segundo a norma culta da Língua Portuguesa, seriam universalmente escritas no masculino. A utilização da linguagem não sexista é incentivada pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS) Reitoria. Mais informações no link a seguir: http://www.ifsul.edu.br/images/documentos/linguagem_no_sexista.pdf.

Quando encerrei a apresentação, enfrentei uma série de olhares sérios e preocupados das/dos minhas/meus colegas de núcleo, enquanto todas/os as/os demais alunas/os mantinham suas câmeras fechadas. Não entendi o que estava acontecendo, mas vi que havia vários comentários no chat da aula. Enquanto lia a conversa, a coordenadora do NUGEDS, bastante emocionada, fez uma fala de como era importante respeitar as pessoas acima de qualquer opinião particular. Depois de alguma leitura, encontrei o motivo de todos os olhares preocupados: o comentário do aluno que abre a escrita deste texto. Trata-se de uma fala que encapsula diferentes redes discursivas, que esta pesquisa deseja explicitar.

Meu primeiro impacto diante disso foi rememorar eventos passados da minha vida. A primeira memória diz respeito aos meus tempos de escola. Era comum andar pelos corredores e ouvir minhas/meus colegas me chamando de bicha e viado em uma época que nem eu mesmo conseguia definir a minha sexualidade. Vivendo em uma cidade do interior, era notável a capacidade de outras pessoas conhecerem minha sexualidade melhor do que eu. Tais experiências são similares à de muitos LGBTQIA+³ durante seus anos escolares, muitas vezes, definindo a relação dessas pessoas com a escola, como definiu a minha. A segunda memória diz respeito a minha formação como psicólogo e a relação dessa área com o campo escolar. No ano de 2011, cursava a disciplina de Psicologia Escolar quando o Diretório Acadêmico do meu curso organizou uma palestra com um ativista LGBTQIA+. A atividade coincidiu com uma de minhas disciplinas, Psicologia Escolar, que iria, naquela semana, abordar como trabalhar com sexualidade na escola. Conversei com a professora sobre a possibilidade de assistirmos ao evento, uma vez que havia pontos em comum entre as duas propostas. Ela propôs à turma, que prontamente se recusou. Diante disso, resolvi ir sozinho. No evento, além de alunas/alunos do curso de Psicologia, também havia diversas pessoas LGBTQIA+ da cidade que souberam do evento e resolveram prestigiá-lo. Ao longo da fala daquele ativista, várias pessoas relataram situações similares que vivenciam no cotidiano. Ouvi histórias múltiplas de violências e de superação. Ao final do evento, um grupo de pessoas se reuniu e continuou em contato. Foi a partir de reuniões mensais desse grupo que surgiu o Plural – Coletivo LGBT, movimento social construído por sujeitos que tiveram suas trajetórias marcadas por questões relativas ao preconceito e discriminação. O Plural foi um espaço que me ensinou a importância de entender como as histórias das pessoas, as narrativas que constroem sobre os eventos de suas vidas,

³ A sigla LGBTQIA+ se traduz em Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Intersexuais e Assexuais. A marcação + visa englobar outras identidades que não são contempladas por essas nomenclaturas. Essa sigla possui diversas variações, e a escolha pelo uso desta se dá pela preferência do autor e por esta ser a sigla mais utilizada em diferentes espaços sociais e acadêmicos.

afetam a construção de suas trajetórias. Também foi local que me mostrou como podemos fracassar em alcançar certos sujeitos em suas narrativas, como é demonstrada por aquela fala que inicia este texto. Em um breve instante, após ler o comentário daquele aluno, todas essas memórias emergiram. São fragmentos de minha trajetória que impactam a maneira que aquela violência é compreendida por mim. São também evocações de diferentes atravessamentos temporais. Nem sempre vamos ser bem-sucedidos em nossas intervenções. Porém, algumas vezes são essas tentativas de abertura ao diálogo que terminam em fracasso que podem produzir rupturas nas estruturas institucionais altamente consolidadas.

Importante lembrar que inúmeras vezes, nós, pessoas LGBTQIA+, nos deparamos com comentários como o daquele aluno em diversos espaços que transitamos. Geralmente, mais velados, escutamos que somos perversas/os, imorais, que não deveríamos expor nossos desejos e viver com vergonha de sermos quem somos. Ou somos tratados com desdém e deboche, devendo aceitar com humor todo tipo de comentários dirigido a nós. São pequenas violências do cotidiano que estamos habituados a ignorar. Naquele dia, não senti nenhuma emoção particular lendo aquele comentário. Fiquei mais incomodado pela reação que causou nas demais pessoas do núcleo. Também fiquei intrigado com a naturalidade daquele aluno ao dizer coisas tão sérias de uma maneira tão espontânea.

Estando na condição de docente daquele curso, aproveitei para repreender o aluno. Enquanto falava, prestei atenção ao chat da webconferência e, para a minha surpresa, diversas/os alunas/os se manifestaram em repúdio ao que foi dito. Mesmo estando habituado a essas violências, fiquei surpreso com a resposta daquela turma:

Então você faz assim, guarda a tua opinião para você e RESPEITE os outros.
Aluna do Ensino Médio Integrado do IFSul Câmpus Passo Fundo

Mano pelo amor de deus ninguém quer saber tua opinião!
Aluna do Ensino Médio Integrado do IFSul Câmpus Passo Fundo

Se muitas vezes vemos as pessoas vomitarem seus preconceitos quase impunemente, conseguindo apoio e aplausos de outros, nesse dia, a situação foi um pouco diferente. O movimento de repulsa àquela opinião foi maior, e as/os alunas/os se mostraram muito incomodadas/os com a posição do colega. Depois do impacto inicial, a equipe precisou mediar a situação com as/os alunas/os e conversar sobre a importância do respeito e da empatia. Estar como psicólogo em um instituto federal significa muitas vezes ocupar o papel daquele que ajuda os sujeitos a compreender o porquê devemos estar abertos a escutar e respeitar posições diversas desde que respeitadas a outras vidas.

A escola é um importante espaço de experimentação de significados do corpo, de gênero e da sexualidade. É nessa instituição que políticas de gestão da vida são reconhecidas, mantidas e/ou questionadas. Nessa perspectiva, a escola é entendida como um plano de subjetivação cujos sujeitos estabelecem relações a partir de determinados códigos morais. As práticas divisórias são acionadas por determinados jogos de verdade que forjam diferentes posições de sujeito (FOUCAULT, 1998).

O movimento que observo no meu cotidiano de trabalho num instituto federal (IF) é de que os sujeitos serão punidos ao se mostrarem tão frontalmente contra a discussão do respeito às diferenças. Como afirma Foucault, existem condições de possibilidade para se dizer certas coisas. Em alguns contextos, a reprodução de um discurso de intolerância não é livremente autorizada. É interessante observar a mudança de paradigma em relação às minhas experiências pessoais. Se em minha trajetória a escola aparece como um espaço de reprodução de violência, na dessas/desses alunas/os, há alguns espaços em que as diferenças devem ser respeitadas. Se em minha trajetória profissional na Psicologia encontrei resistência em debater sobre gênero e sexualidade, como psicólogo de um IF, sou incentivado a promover esses debates a partir da ação dos núcleos institucionais. O grande diferencial que se apresenta a mim em minhas experiências em comparação com as dessas/desses estudantes é a proposta política de inclusão que está na raiz da fundação dos institutos federais. Apesar disso, por mais bem intencionadas que tais políticas se apresentem, é um erro acreditar que apenas sua existência garante um espaço institucional inclusivo aos sujeitos considerados desviantes. É no dia a dia, nas diferentes incursões frente à realidade cotidiana, que são abertas possibilidades voltadas à inclusão/transformação. São neles que diferentes temporalidades se cruzam, a minha, a de minhas/meus colegas servidoras/es, a daqueles alunas/os, a da constituição dos IFs, a da emergência dos NUGEDS.

A relação que o sujeito estabelece com seus marcadores sociais e os de outras pessoas afeta a construção de suas narrativas sobre o mundo. A escola como um importante espaço de socialização e de construção de cidadania é diretamente afetada por essas percepções. Tais marcas atravessam as vivências que o indivíduo tem no ambiente escolar, afetando a própria construção de sua aprendizagem. Nessa linha, determinados marcadores vão facilitar ou dificultar o acesso ao conhecimento e conseqüentemente a compreensão do que está sendo ensinado pelos/pelas professoras/es. Isso também diz respeito ao espaço que a violência pode ocupar nos bancos escolares. No caso de pessoas LGBTQIA+, essas violências podem ser múltiplas. A escola pode acabar sendo mais um dos espaços que agride o sujeito e reproduz as

violências vividas por ela/ele em outros contextos sociais. Por essa razão, é necessário reconhecer o impacto que essas vivências possuem nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Diante disso, este trabalho interpela a rede de relações que articula os processos de subjetivação contemporâneos. Nessa perspectiva, desejo questionar os diferentes saberes-fazer na atuação educacional, os diferentes agenciamentos possíveis no campo teórico-prático da educação e aquilo, que nas palavras de Foucault, estamos fazendo de nós mesmos/as e das/os outras/os (FOUCAULT, 1998). Ao estabelecer esse objetivo, cabe reconhecer que esta é uma pesquisa localizada em certa dimensão social e cultural, que assume as possibilidades de fala do nosso tempo, o presente. Ele é um dos principais mediadores da produção de conhecimento, de currículos escolares, dos processos de subjetivação (POCAHY, 2016).

Os institutos federais assumem siglas diversas, cobrindo todo o território nacional. Apesar de diferentes nomenclaturas, os IFs têm o objetivo comum de prover educação básica e tecnológica gratuita e de excelência à população. Mais do que ofertar cursos a diferentes níveis de ensino, os institutos federais são produtos de uma política social fundamental para a educação pública.

No final do ano de 2008, após uma longa história como escolas técnicas, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram remodelados. Apesar das mudanças, a proposta de ofertar gratuitamente cursos de conhecimento humano e tecnológico para a população continua. Operando como política pública, essa instituição se torna um importante elo entre governo e sociedade. Fruto de uma política governamental voltada à Remodelação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), os institutos federais emergem a partir de estruturas preexistentes que já ofertavam formação na modalidade de Educação, Profissional e Tecnológica (EPT). A partir desse ponto, abriu-se oferta de cursos para a Educação Básica (nível Médio), a Educação Superior (Bacharelados, Licenciaturas e cursos Tecnológicos), como também cursos de Pós-Graduação *lato sensu* quanto *stricto sensu* no âmbito da Rede Federal.

Conforme já dito, não se tratava de uma política isolada, mas de uma das muitas ramificações de programas governamentais voltados à expansão e democratização da Educação Superior no país que se deram ao longo das últimas duas décadas, tais como o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o SISU (Sistema de Seleção Unificada), o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o PROUNI (Programa Universidade Para Todos). Esses programas trazem para as universidades uma gama de sujeitos historicamente excluídos dos processos educacionais que agora disputam um espaço de formação que até então era exclusivo de uma fatia privilegiada da população. Esse novo perfil

de aluna/o que ingressa nas instituições educacionais vai exigir diferentes adequações para as estruturas administrativas e pedagógicas dessas instituições, mudanças que têm por efeito a criação do cargo que ocupo hoje.

Os IFs são um importante projeto político pensado para promover a democratização da educação pública. São espaços que têm na sua formulação a proposta de tensionar os limites das normas sociais que afirmam determinados sujeitos como existências descartáveis. São os institutos federais e as universidades públicas, principalmente, que respondem pela implementação de processos educativos, públicos e gratuitos em prol do desenvolvimento social. Essas instituições, embora formadas (sobretudo as universidades) com um perfil elitista, hoje possuem um forte aparato político-pedagógico voltado à inclusão social, especialmente no que diz respeito ao debate da diversidade sexual e de gênero.

Na construção deste trabalho, entendo como essencial ter por ponto de partida o IF em que estou servidor, o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Dentre os mecanismos empregados pelo IFSul que visam à ampliação da prática da justiça social, destaco os núcleos institucionais. Sendo compostos por servidoras/es e comunidade acadêmica, esses órgãos de assessoramento das Direções dos Câmpus ou da Reitoria têm por objetivo subsidiar a estrutura administrativa na tomada de decisões. Cada núcleo possui regimentos com competências específicas aprovadas em Conselho Superior. Esses núcleos são espaços institucionalizados, entre outras atividades, propõem ações visando à discussão da diversidade cultural em diferentes âmbitos do espaço acadêmico. No IFSul, existem seis núcleos separados por eixos temáticos: Núcleo de Promoção e Prevenção em Saúde (NUPPS), Núcleo de Assuntos Internacionais (NAI), Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas⁴ (NAPNE), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo de Gestão Ambiental Integrada (NUGAI) e Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS). Cada um dos 14 câmpus e reitoria do IFSul constituiu os núcleos que são necessários para a política local que lhes interessa. A participação das/dos servidores e de alunas/os nesses núcleos é totalmente voluntária. Antes de minha entrada, no caso de Passo Fundo, estavam implementados o NEABI, o NAPNE e o NUGAI, porém era o único câmpus que não possuía um NUGEDS. Junto a um grupo de pessoas interessadas pela temática, criamos o NUGEDS em Passo Fundo, promovendo diferentes ações em prol da discussão da diversidade sexual e de gênero desde então.

⁴ Pessoas com necessidades específicas foi a terminologia adotada pelos Institutos Federais para se referir a esse grupo de pessoas que de diferentes modos necessita de diferentes adaptações escolares.

Nesses termos, este trabalho objetiva trazer as vozes, os desejos, sonhos e devaneios das inúmeras pessoas que transitaram e ainda transitam pelos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Deseja ainda visibilizar as violências que marcam as trajetórias dessas pessoas, como também as dificuldades que vivenciaram para combater o preconceito e a discriminação. Assim, relatar suas trajetórias e conexões com os NUGEDS é o que guia essa investigação.

A hipótese que auxilia a construção deste trabalho é a de que os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual dos institutos federais articulam processos políticos para a movimentação de diferentes mecanismos pedagógicos em prol do questionamento e/ou da manutenção da produção dos modos de vida. Os NUGEDS (re)produzem, atravessam e são atravessados pelas redes de sentidos sobre a diversidade sexual e de gênero, gerando efeitos em diferentes práticas pedagógicas nos institutos federais. Diante disso, compreendo que a questão central que guia a construção deste trabalho é analisar de que forma são constituídos os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do IFSul uma vez que impactam as trajetórias profissionais e de vida de seus membros. Acredito que os NUGEDS são localmente construídos e que os efeitos de suas construções afetam e são afetados pelas trajetórias dos sujeitos que os constituem. As marcas identitárias que possuímos também influenciam nossas trajetórias. Os sujeitos que constituem os NUGEDS possuem interesses que os levam para essa discussão e a se posicionarem contra o preconceito e a discriminação.

Segundo o regimento da instituição, o NUGEDS, referido naquele momento como Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED), era responsável por desenvolver as ações de promoção dos direitos da mulher e da livre orientação sexual, lutando contra a discriminação de gênero e a homofobia nos Câmpus e Reitoria. Suas ações visavam à promoção dos direitos da mulher, da defesa da pluralidade de identidades de gênero e da orientação sexual, com enfoque no combate à discriminação de gênero e homofobia. A organização de ações a serem realizadas deveria ser elencada pelos próprios componentes dos núcleos definida em regulamento (IFSUL, 2014). Um fato curioso é que nessa versão, em nenhum momento é citada a sigla LGBTQIA+ ou o combate à LGBTQIA+fobia. Acredito que a menção ao combate à homofobia visava enquadrar o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero. É interessante observar como esse documento produz um certo enquadramento muito específico dos conceitos que modulam a ação do núcleo, ao mesmo tempo que permite aos próprios sujeitos que compõem esse órgão ampliarem essa definição a partir da própria atuação do NUGEDS. Contudo, no ano de 2021, os membros de diferentes NUGEDS do IFSul produziram um novo regimento (ANEXO A) para o núcleo que foi aprovado recentemente pelo Conselho

Superior (CONSUP) do IFSul e que irá ser incorporado aos documentos institucionais. Nele, o NUGED passa então a ser chamado por NUGEDS e tem algumas importantes alterações em suas competências:

Art. 4º Compete ao NUGEDS:

I - propor, desenvolver e assessorar políticas institucionais de apoio às questões de gênero e diversidade sexual no IFSul;

II - articular as atividades relativas ao gênero e diversidade sexual em todos os níveis de ensino definindo prioridades e ações pedagógicas; e

III - fomentar o desenvolvimento de uma política que reconheça as diferenças das pessoas e valorize suas especificidades para transformar a cultura hegemônica, sensibilizando quanto às relações de poder, e as barreiras físicas, atitudinais, metodológicas, instrumentais, programáticas e comunicacionais nos câmpus e reitoria (IFSUL, 2020).

Agora, as competências do NUGEDS estão mais ampliadas. Está evidenciado o trabalho com gênero e diversidade sexual, como também a importância de um trabalho sistêmico voltado à cultura institucional. A partir da minha inserção no núcleo Passo Fundo, compreendi que as temáticas relativas a gênero e a sexualidade são espinhosas e pouco debatidas, refletindo uma certa cultura local.

Nesses termos, Passo Fundo⁵ é uma típica cidade de médio porte do interior gaúcho que anuncia seus preconceitos em uma constante reafirmação de uma visão tradicional de família e sociedade. As temáticas de gênero e de sexualidade pouco surgem no âmbito educacional e, quando acontece, é para ratificar sua imoralidade. Em agosto de 2015, no auge da discussão dos Planos Municipais de Educação país afora, a Câmara de Vereadores de Passo Fundo promoveu uma audiência pública para debater se a temática de gênero e da sexualidade deveria ser incluída no Plano Municipal de Educação da cidade. Os comentários bizarros do público e das/dos vereadoras/es foram a tônica da noite, tais como "sou contra a ideologia genética"⁶. Infelizmente, as/os vereadoras/es votaram pela retirada dessa discussão do Plano, mesmo contra a ativa participação dos movimentos sociais da região, especialmente do Plural Coletivo LGBT, movimento social que luta pelos direitos LGBTQIA+. Apesar de essa situação marcar um obstáculo para a discussão de gênero e da sexualidade na escola, ela também abre espaço para a problematização.

⁵ Passo Fundo é um município brasileiro da região sul, localizado no interior do estado do Rio Grande do Sul. É a maior cidade do norte gaúcho, sendo considerada cidade média, com população estimada em 203.275 habitantes. O PIB do município, em 2016 (IBGE), foi de R\$ 8.398.420.000, e a renda per capita, de R\$ 42.459,59. A base econômica do município se concentra, fundamentalmente, na agropecuária e no comércio, além de contar com forte setor em saúde e educacional (universitário). Segundo dados do IBGE, em 2010, a população se configurava majoritariamente branca (153.608) e católica apostólica romana (144.573) (IBGE, 2010).

⁶ O seguinte vídeo expõe de forma irônica esse e outros comentários: <https://www.facebook.com/pluralcoletivosdiverso/videos/806749489446672/>.

Nesse sentido, a contextualização da cidade serve para compreender a realidade do IF em que atuo. Trata-se de um câmpus em que a maioria das/dos servidoras/es, professoras/es e alunas/os são homens, brancos, de classe média, heterossexuais e cisgêneros. A maioria dos cursos ofertados pelo IF são cursos de ciência exatas, das áreas da matemática, física e engenharia. Além desses dados, 60% das/dos servidoras/es relatam já ter presenciado ou sofrido preconceito relacionado a gênero; 43% em função da sexualidade; e 30% por questões raciais⁷. Em suma, é um terreno árido para as discussões de direitos humanos. Logo, como produzir um espaço aberto, democrático e empático para a discussão dos diferentes aspectos constitucionais e políticos relacionados ao gênero e a sexualidade na escola? Essa é a primeira questão que orienta a escrita desta pesquisa.

Como desdobramento desse objetivo, desejo descrever as diferentes narrativas que circundam o campo da diversidade sexual e de gênero na escola, enfatizando o efeito desse fenômeno nas políticas públicas que produzem os IFs. Logo, emprego ferramentas conceituais que possibilitem ampliar o próprio campo de ação da política pública. Essa postura ético-política objetiva compreender a escola como campo de circulação de múltiplas narrativas que se relacionam, produzindo entre os agentes dessa realidade concordâncias e divergências.

Como campo de pesquisa, conforme já afirmado, volto meu olhar ao Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Esse IF possui 14 câmpus que se espalham pelo Rio Grande do Sul, ofertando a diversas cidades educação pública e de qualidade. O IFSul prevê, em sua política de inclusão, a possibilidade de os câmpus criarem seus núcleos voltados à pesquisa e atuação nas temáticas de gênero e de sexualidade. Considerando essa informação, desejo descrever e analisar como a atuação dos núcleos atravessa as práticas escolares junto à comunidade acadêmica. Os Núcleos de Gênero e de Diversidade Sexual operam como principal aparato institucional na promoção da diversidade sexual e de gênero. As políticas institucionais que os sustentam são essenciais para compreender a maneira como os próprios IFs abordam essa temática. Logo, a compreensão dos aparatos político-institucionais possibilita vislumbrar como essas políticas públicas alcançam (ou não) seus objetivos, dentre os quais está a promoção de um espaço inclusivo e aberto a todas e a todos.

Além da pesquisa voltada às ações dos núcleos de gênero e diversidade sexual dos IFs, desejo entrevistar sujeitos que auxiliaram na criação desses. Para tanto, utilizo a noção de trajetórias de vida, como disparador teórico, metodológico e político dos objetivos desta pesquisa. A partir da aproximação do campo de pesquisa e das entrevistas, desejo explorar as

⁷ Esses dados foram levantados pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas em uma pesquisa sobre o perfil das/dos servidoras/es e alunas/os do câmpus, divulgada via e-mail.

narrativas biográficas de sujeitos que têm suas trajetórias entrelaçadas com a composição e atuação dos diferentes Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do IFSul. Parto da suposição de que esses sujeitos afetam a maneira como os núcleos se constituem, da mesma forma que os núcleos afetam as trajetórias dessas pessoas, em diferentes desdobramentos junto a suas vidas particulares e profissionais.

Quer-se, nesse contexto, produzir uma metodologia que tenha por objetivo questionar e tensionar os formatos mais conservadores e academicistas de escrita (DÍAZ-BENÍTEZ; MATTOS, 2019, p. 85). Para isso, o próprio objeto de análise se desloca. As narrativas de si, material oriundo das entrevistas das/dos representantes dos NUGEDS, elementos considerados menores de escrita por pesquisas científicas mais tradicionais, terão um lugar central aqui. Diante disso, desejo utilizar o conceito de trajetórias de vida como elemento articulador dessa metodologia.

A produção das trajetórias de vida é um operador conceitual complexo. Bourdieu (2006) realiza uma leitura particular das trajetórias de vida, compreendendo-as como uma produção narrativa organizada pelo sujeito diante do momento de enunciação. O autor questiona a sucessão cronológica dada às narrativas de vida que visa estipular, por uma organização dos relatos em um conjunto coerente e orientando, um ponto de partida e chegada lineares e unidirecionais. Tal organização produz diferentes inteligibilidades a essas narrativas, fornecendo sentidos diversos para as diferentes experiências vivenciadas pelo sujeito no cotidiano. Bourdieu afirma que esse exercício de produzir relatos de vida coerentes é uma ilusão retórica, uma representação da realidade, uma vez que o real é descontínuo, formado de elementos justapostos, dotados de imprevisibilidade e aleatoriedade (BOURDIEU, 2006, p. 185). Logo, a pergunta/problema de pesquisa guia-se e deixa-se mover, ao mesmo tempo, pelas experiências no campo de pesquisa, já que as narrativas, em sua ficcionalidade, são sempre construídas nas relações.

Outro importante referencial utilizado na construção das narrativas se pauta na conceituação do ato de narrar proposta por Judith Butler no livro *Relatar a si Mesmo*. Para a autora, as enunciações narrativas estão submetidas a uma série de esquemas interpretativos altamente localizados temporal, geográfica e moralmente. Ao mesmo tempo que a narração se dirige a um Outro real ou ficcional, considerando suas especificidades, ela também provoca transformação nas normas às quais está submetida. Contudo, a desestabilização presente nesses enunciados pode não ocorrer intencionalmente ou proposta por quem as enuncia (BUTLER, 2015). Nesse sentido, este trabalho não objetiva encontrar um sentido oculto nas narrativas aqui apresentadas que afirme sua capacidade de superação e progresso num intuito salvador. O que

se deseja é evidenciar como essas enunciações se relacionam com os jogos de poder, ora reforçando-os, ora questionando-os, mas em constante relação com estes.

Levando em conta a descontinuidade da realidade e as diferentes formas de construir narrativas inteligíveis, busco explorar as trajetórias de vida das/os servidoras/es, alunas/os e comunidade escolar que compõem os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual de do IFSul com o objetivo de compreender como as trajetórias desses sujeitos operam na produção desses núcleos.

Nesse sentido, conceber a análise das trajetórias de vida como uma via metodológica de adentrar no campo envolve evidenciar as maneiras particulares de produzir os "textos" sociais e culturais dos relatos de vida (COSTA; SANTOS, 1999). Tal abordagem visa mapear as diferentes interconexões entre o microcontexto (as relações de experiência individuais) e o macrossocial (diferentes dinâmicas sociais globais) (COSTA; SANTOS, 1999, p. 139). Abordar metodologicamente o contexto a partir das trajetórias de vida envolve invocar os diferentes eus enunciativos que são interpelados nas diferentes relações que o sujeito estabelece no cotidiano.

Durante o processo de construção desta pesquisa, entrevistei 16 sujeitos que têm sua trajetória profissional marcada por ocuparem em algum momento uma representação dentro dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS), seja como gestão local, seja como gestão institucional do IFSul. Encontrei profissionais com trajetórias bastante distintas: pessoas com mais de 30 anos de experiência na educação profissional tecnológica; outras com pouco mais de 1 ano; sujeitos com largo currículo acadêmico no campo da diversidade sexual e de gênero; outras que tomaram contato com o tema ao participar do núcleo; pessoas desmotivadas diante das dificuldades impostas na consolidação do NUGED; outras que se sentem motivadas a desenvolver ações em seus câmpus. Em cada conversa, uma ou outra experiência se relaciona à minha própria ação na consolidação do NUGEDS no Câmpus Passo Fundo. Esse encontro de trajetórias conecta diversas memórias do meu cotidiano, seja de frustração pelas dificuldades, seja pelos desejos e motivações que me fazem seguir em frente. Pouco a pouco, cada encontro me transformou. Sinto que esse foi um dos pontos mais importantes da construção de toda essa pesquisa.

Por fim, a construção deste trabalho acadêmico está dividida em quatro partes. No primeiro capítulo, apresento brevemente o percurso e os procedimentos metodológicos, seguido de uma contextualização da história de construção dos IFs e do IFSul. No segundo capítulo, exploro as relações entre o debate da Educação Inclusiva e a discussão de gênero e de diversidade sexual, enfatizando como essas temáticas são abordadas e administradas junto ao

Departamento de Educação Inclusiva do IFSul. O terceiro capítulo explora, a partir do debate dos marcadores sociais da diferença, como as trajetórias de vidas das/dos representantes dos NUGEDS afeta e são afetadas pelas vivências cotidianas na instituição. Já no quarto capítulo, a análise se centra em como ocorre a construção de um currículo voltado à diversidade sexual e de gênero, enfatizando o papel do combate ao assédio na instituição. Também é nessa seção do texto que são apontadas as principais dificuldades de consolidação dos NUGEDS frente a elementos externos à instituição que afetam a própria construção dos núcleos, como o movimento antigênero. Vale destacar que os estratos das entrevistas realizadas junto à/aos representantes dos NUGEDS estão pulverizados ao longo de todo o trabalho. Nessa configuração de pesquisa, as entrevistas operam como ferramentas de investigação, visando compreender as diferentes formas possíveis de narrar a trajetória de vida de uma pessoa que se relaciona com os debates de gênero e de sexualidade promovidos no IFSul. Em suma, há diferentes formas de contar uma mesma história, e cada produção narrativa tem efeitos performativos diferentes sobre as vidas que esta pesquisa deseja evidenciar.

2. PREPARANDO O TERRENO: PRODUZINDO UMA PESQUISA SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS

Nunca tinha falado dessa forma, nem pensado nessas questões. Agora que tu vai perguntando, vou pensando. Mas até algumas coisas que me incomodam, às vezes, nem me dou conta, agora falando assim, fui me dando conta de várias. Agora que eu sou responsável pelo núcleo acabo sentindo mais as coisas que eu te falei, sentir que o trabalho é meio ignorado, meio secundarizado, nunca tinha pensado formulado nessas palavras.

Representante 1 (20-30 anos, TAE, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Quantos espaços para refletir sobre o nosso trabalho temos no dia a dia? Foi a questão que essa fala despertou em mim. No caso supracitado, foi o processo de pesquisa que permitiu àquele sujeito uma reflexão de suas práticas junto ao seu núcleo. Como vice-coordenador, também acredito na importância na produção de espaços de abertura ao diálogo e reflexão sobre o trabalho que realizamos junto aos NUGEDS. Além disso, enquanto pesquisador, acredito na potência crítica que significa criar um espaço cuja voz dos sujeitos seja potencializada. Ao pensar nas práticas exercidas, é aberta a possibilidade de mudança, de reconhecimento do que se foi construído até aqui. Mais do que produzir um trabalho acadêmico, desejo fornecer ao IFSul um material de reflexão sobre os processos de trabalho dos núcleos institucionais. Nesse contexto, começo trazendo à escrita desse capítulo uma certa inventividade narrativa na demonstração dos aportes metodológicos. Antes de contextualizar propriamente os referenciais teóricos, apresento, de início, a metodologia utilizada, uma vez que intento pulverizar fragmentos do material recolhido ao longo da escrita deste trabalho.

Nesses termos, produzir uma pesquisa sobre um núcleo de um instituto federal no meio de uma pandemia global exigiu certo jogo de cintura para buscar informações e contatos. Conforme já apresentado, o IFSul possui 14 (quatorze) câmpus espalhados ao longo do estado do Rio Grande do Sul. Logo, como ponto de partida, a ideia inicial foi contatar e entrevistar 1 (um) representante de cada câmpus que estava ou esteve em contato com o NUGEDS. Lendo os documentos institucionais, descobri que havia um NUGEDS na Reitoria com uma atuação específica voltada às/aos servidoras/es. Também durante essa leitura, compreendi que a coordenação dos NUGEDS era realizada pelo Departamento de Educação Inclusiva (DEPEI). Diante disso, aumentei o número das/os minhas/meus entrevistadas/os para 16 (dezesesseis). Contudo, antes de efetivamente começar as entrevistas, foi necessário realizar alguns trâmites éticos necessários.

Os procedimentos adotados na produção dessa pesquisa obedeceram aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional

de Saúde. O projeto de pesquisa foi registrado na Plataforma Brasil sob o processo de número 43264921.0.0000.5334 e submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS. Durante o processo de submissão, verifiquei a existência de um Comitê de Ética do IFSul para que meu projeto pudesse ser submetido. Contudo, não encontrei qualquer informação do funcionamento deste nos canais de comunicação do instituto. Após contato com representante da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, fui informado que o Comitê de Ética do IFSul ainda estava sendo estruturado. Para o representante, a autorização do reitor e aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS seria suficiente. Contatei o reitor, expliquei do que se tratava meu trabalho e consegui sua assinatura no Termo de Consentimento Institucional, o qual foi anexado à Plataforma Brasil. Após uma correção solicitada pela Comissão de Ética, o projeto foi aprovado a partir do parecer de número 4.638.670. Em posse de todas as autorizações necessárias, iniciei o longo processo de contato, realização e transcrição das entrevistas.

A primeira questão era descobrir como encontrar os 16 (dezesseis) sujeitos que buscava entrevistar. Recorri ao Grupo de Trabalho dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do IFSul (GT NUGEDS), organizado pelo DEPEI. Tal coletividade de sujeitos surgiu no final de 2020 em formato virtual, no meio do caos da adaptação dos servidores do IFSul ao regime remoto em função da pandemia de Covid-19. Tal movimento teve por objeto reunir as/os servidoras/es que estavam atuando nos NUGEDS e fortalecer as ações desses núcleos estreitando os laços entre os câmpus e a reitoria. Assim, passamos a integrar esse câmpus, o qual foi o último NUGEDS a ser criado. A ação do GT visava corrigir essa e outras desconexões nas comunicações entre os NUGEDS na proposição de ações integradas a partir de encontros quinzenais dentro desse grupo, no qual encontrei meus contatos para as entrevistas. Esse GT girava e ainda gira em torno de um grupo de WhatsApp em que as/os coordenadoras/es e vice-coordenadoras/es são adicionados por membros do DEPEI. Junto a essa sistemática, naquele tempo, havia uma lista com todos os contatos das/dos atuais representantes, com exceção do representante de Charqueadas. Conforme relatos, naquele momento, esse núcleo estava desestruturado e sem representação, de modo que, utilizando o arquivo com os contatos dos câmpus, passei a contatar as/os representantes por ordem alfabética. O convite era feito diretamente a essas pessoas, porém àqueles que não tinham interesse em participar era dada a opção de indicar outra pessoa para realizar a entrevista em seu lugar, caso desejassem, o que foi optado por algumas das pessoas contatadas. Após a realização das primeiras 15 (quinze) entrevistas, entrei em contato diretamente com a direção do câmpus Charqueadas e me foi indicado uma antiga participante do NUGEDS para participar da pesquisa.

O trabalho remoto, em função da pandemia, favoreceu a realização das entrevistas com as/os convidadas/os, uma vez que todas/os as/os entrevistadas/os são servidoras/es do IFSul e estavam naquele momento trabalhando de forma virtual. Todas as 16 (dezesesseis) entrevistas foram realizadas através da ferramenta de webconferência Google Meet, e os encontros tiveram duração média de 1 hora. Nesse contexto, agendar, realizar e gravar as entrevistas foi um processo relativamente tranquilo e feito com facilidade ao longo dos meses. A transcrição das entrevistas, entretanto, exigiu um tanto de paciência e persistência do pesquisador, mas apresentou alguns ganhos interessantes. Ouvir, anotar e conferir cada palavra dita permitiu uma maior intimidade com as falas dos sujeitos, observando conexões e similaridades. Esse processo permitiu compreender como se dão os cruzamentos entre as diferentes temporalidades que este trabalho deseja analisar: da produção dos IFs, da criação dos NUGEDS, até suas intersecções com a minha trajetória e a de diferentes servidoras/es entrevistadas/os. Por mais trabalhoso que seja, o ato de transcrever possibilita observar as falas dos sujeitos sobre um ângulo totalmente diferente daquele que ocorre durante a entrevista. Por meio dessa revivência do momento da entrevista como um observador, foi possível produzir novas reflexões, o que significa uma forma única de observar todo o processo de pesquisar que contribuiu de modo decisivo para a análise das entrevistas.

Conforme já afirmado, foram entrevistados 16 (dezesesseis) sujeitos ao longo da construção desta pesquisa, divididos em três segmentos: a) coordenador/a, vice-coordenador/a ou membro atual ou passado do NUGEDS de cada um dos 14 câmpus (Bagé, Camaquã, Charqueadas, Gravataí, Jaguarão, Lajeado, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Pelotas, Pelotas Visconde da Graça - CAVG, Santana do Livramento, Sapucaia do Sul e Venâncio Aires); b) membro do NUGEDS Reitoria; c) representante do Departamento de Educação Inclusiva do IFSul. O primeiro segmento diz respeito aos NUGEDS que contam com a participação de servidoras/es, estudantes e comunidade externa. O segundo segmento diz respeito ao NUGEDS Reitoria, que é composto apenas por servidoras/es. Por fim, o terceiro segmento corresponde a um servidor/a lotado/o no Departamento de Educação Inclusiva, setor responsável pela coordenação dos NUGEDS do IFSul.

Quanto ao material coletado, todos os nomes de pessoas, cidades e regiões foram subtraídos das transcrições, como também quaisquer dados que facilitem a identificação das/os entrevistadas/os. Essa escolha se dá pela necessidade de proteção dos dados particulares dos sujeitos, especialmente naqueles câmpus onde as/os participantes podem ser facilmente identificadas/os. Cada entrevistada/o será referenciada/o pela alcunha “representante” seguido por um número randomizado escolhido a partir de um sorteio em um *site* da internet específico

para isso. Logo, cada câmpus é referido por um número único usado ao longo de todo este trabalho que foi escolhido de forma totalmente aleatória. As únicas exceções a essa regra são a representante do NUGEDS Reitoria e a representante do Departamento de Educação Inclusiva, que serão indicadas como tal ao longo do trabalho. As informações dessas entrevistas são únicas e facilmente identificáveis, por isso, optei por manter essa identificação. As demais informações pessoais desta entrevista serão mantidas de forma não identificada.

Tabela 1 - Dados das/dos Representantes dos NUGEDS - 2021

Identificação	Faixa etária	Cargo	Autoidentificação
Representante 01	20 – 30 anos (Década 1990)	TAE	Homem, cisgênero, homossexual, branco
Representante 02	30 – 40 anos (Década 1980)	TAE	Mulher, cisgênero, heterossexual, branca
Representante 03	40 – 50 anos (Década 1970)	Docente	Homem, cisgênero, homossexual, branco
Representante 04	30 – 40 anos (Década 1980)	Docente	Mulher, cisgênero, heterossexual, branca
Representante 05	20 – 30 anos (Década 1990)	TAE	Mulher, cisgênera, heterossexual, branca
Representante 06	40 – 50 anos (Década 1970)	Docente	Mulher, cisgênera, homossexual, branca
Representante 07	20 – 30 anos (Década 1990)	Docente	Mulher, cisgênera, heterossexual, branca
Representante 08	40 – 50 anos (Década 1970)	Docente	Mulher, cisgênera, heterossexual, branca
Representante 09	40 – 50 anos (Década 1970)	Docente	Homem, cisgênero, homossexual, branco
Representante 10	40 – 50 anos (Década 1970)	Docente	Mulher, cisgênera, heterossexual, branca
Representante 11	30 – 40 anos (Década 1980)	Docente	Homem, cisgênero, heterossexual, branco
Representante 12	30 – 40 anos (Década 1980)	TAE	Mulher, cisgênera, heterossexual, branca
Representante 13	30 – 40 anos (Década 1980)	Docente	Homem, cisgênero, homossexual, branco
Representante 14	40 – 50 anos (Década 1970)	Docente	Mulher, cisgênera, heterossexual, branca
Representante Reitoria	30 – 40 anos (Década 1980)	TAE	Mulher, cisgênera, heterossexual, branca
Representante DEPEI	50 – 60 anos (Década 1960)	Docente	Mulher, cisgênera, heterossexual, branca

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Quanto aos dados de identificação, as únicas informações pessoais mantidas na construção deste trabalho são cargo (Docente ou Técnico Administrativo em Educação - TAE),

faixa etária, raça, gênero e sexualidade. Esses dados são referenciados pelas/os próprias/os entrevistadas/os por solicitação do pesquisador. Entendemos que a posição que esses sujeitos ocupam em relação a esses marcadores, dentre outros, afetam a maneira como relatam suas experiências profissionais e de vida frente aos IFs, ao IFSul, ao NUGEDS. Esses aspectos não serão analisados unicamente pela informação em si, mas para que o sujeito entrevistado possa explicar a respeito das relações que esses elementos produzem em sua trajetória de vida. Por isso, ainda respeitando o anonimato, optou-se por apresentar essas informações, considerando a natureza do NUGEDS e suas discussões relativas à diversidade sexual e de gênero.

De antemão, é possível notar que há uma maioria de mulheres heterossexuais docentes compondo o quadro dos sujeitos entrevistados. As/Os servidoras/es também possuem uma faixa etária similar, sendo todos os indivíduos são cisgêneros e brancos. Compreendemos que esses marcadores vão apresentar uma perspectiva bastante específica. A forma de apresentar o trabalho que estará nos trechos das entrevistas utilizadas aqui trará à cena uma perspectiva de gênero e sexualidade contextualizada e inscrita socialmente nas vivências de pessoas com os marcadores supracitados. Em termos de análise, é interessante observar como tal perspectiva vai orientar também as práticas e os debates realizados pelos NUGEDS dentro do IFSul. Essas informações serão analisadas em conjunto com os dados coletados ao longo deste trabalho.

As entrevistas tiveram um caráter exploratório dos elementos que compõem as trajetórias de vida dos sujeitos. O roteiro de questões utilizado durante a entrevista foi o seguinte:

- 1) Como sua história pessoal se relaciona com a história do IFSul?
- 2) Como você acredita que seus marcadores sociais (classe, raça, cor, sexualidade, gênero, etnia, origem, idade, por exemplo) influenciaram e influenciam suas práticas profissionais no IFSul?
- 3) Como se deu sua aproximação ao NUGED?
- 4) Como você acredita que o NUGED contribui para as políticas propostas pelo IFSul?
- 5) Como você acredita que o NUGED impacta a comunidade acadêmica?
- 6) Na sua visão, quais são as dificuldades que o NUGED enfrenta no IFSUL?

As perguntas foram pensadas para que o sujeito pudesse responder de forma aberta ao que lhe foi perguntado, permitindo ao pesquisador explorar outros temas, como também possibilitando à/ao entrevistada/o direcionar a resposta para outras temáticas de seu interesse. Além desses elementos, a entrevista percorreu a narrativa de como o sujeito entende que a relação com seu gênero e sua sexualidade produziu efeitos em sua trajetória profissional. Também foi explorado a forma como todos esses elementos conduziram esse sujeito a se envolver com o NUGEDS na construção de sua trajetória profissional dentro do IFSul.

A escolha dessa via de produção de pesquisa visa, como alerta Bourdieu (2008), evitar a produção deliberada de assimetrias no estabelecimento das relações no campo de pesquisa. Segundo o autor, a análise das trajetórias de vida perpassa uma ação no campo de pesquisa que escapa aos moldes científicos tradicionais, já que a relação que o pesquisador estabelece com a realidade também produz a narrativa que este deseja contar. Minha experiência como trabalhador de um IF visa permitir uma aproximação específica de sujeitos com diferentes trajetórias de vida cujas perspectivas profissionais são, em alguns pontos, similares às minhas.

O operador metodológico que atravessa este trabalho é a narrativa. Esta pesquisa quer reafirmar a pluralidade que o narrar pode assumir, fortalecendo o protagonismo das muitas vozes de diferentes sujeitos que tornaram o projeto político que os institutos federais representam num marco da educação pública. Nessa linha, a diversidade sexual e de gênero se torna um importante indicador desse processo. Logo, queremos pensar como o gênero e a sexualidade em articulação com outras categorias e relações de diferença ou de poder refletem a produção das desigualdades e lugares de privilégio social nos institutos federais.

Como proposta de compreensão dos diferentes discursos que circulam no campo de pesquisa, desejo recorrer à arqueogenealogia. Essa compreensão visa descrever e analisar os diagramas de forças que, problematizando e causando estranhamento sobre aquilo que se assenta como verdade, apresenta as condições políticas de possibilidade para a emergência dos discursos. Para operar essa forma de análise, citam-se dois procedimentos: a análise da proveniência e a análise da emergência. Enquanto a primeira aponta para descoberta de marcas sutis da singularidade e seus entrecruzamentos, a segunda envolve a preocupação com os estados de força que marcam o aparecimento de um enunciado. Ambas apontam para as discontinuidades e rupturas que atravessam os discursos (LEMOS; CARDOSO Jr., 2009). Tal compreensão almeja trabalhar com o campo de pesquisa, concebendo os acontecimentos dispersos, raros, heterogêneos, que produzem espanto, estranheza e um pensar interrogante, no intuito de desconstruir evidências e certezas sobre práticas de saber-poder que querem se assentar atemporais e naturais (LEMOS; CARDOSO Jr., 2009). Compreendendo, ainda com Foucault, que a produção de conhecimento não se dá descolada da produção de si e de novos mundos, pois não há conhecimento desinteressado, nem conhecedor descolado das lutas e jogos de poder de seu tempo (FOUCAULT, 1999, p. 30).

A utilização dessa perspectiva metodológica visa reafirmar a importância da produção de um espaço aberto, democrático e empático para a discussão dos diferentes aspectos constitucionais e políticos relacionados ao gênero e à sexualidade na escola. Nessa direção, acredito que os institutos federais se constituíram a partir de um projeto que os pensou como

espaços plurais que produzem diálogos abertos sob os mais diferentes temas, dentre os quais o da diversidade sexual e de gênero. Diante do cenário político nacional árido atual, espaços, como o dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual, fortalecem a importância dos IFs como política de inclusão/transformação social. Desse modo, no intuito de compreender os efeitos que os IFs produzem em diferentes trajetórias de vidas, desejo descrever as diferentes narrativas que circundam o campo da diversidade sexual e de gênero na escola, enfatizando o efeito desse fenômeno nas políticas públicas que produzem os IFs.

Os Núcleos de Gênero e de Diversidade Sexual operam como principal aparato institucional na promoção da diversidade sexual e de gênero. As políticas institucionais que os sustentam são essenciais para compreender a maneira como os próprios IFs abordam essa temática. A compreensão dos aparatos político-institucionais permite vislumbrar como essas políticas públicas alcançam (ou não) seus objetivos que estão descritos como a promoção de um espaço inclusivo e aberto a todos/as/es. Nesse ponto, as trajetórias de vida são centrais para a compreensão do campo de pesquisa. A partir da aproximação do campo e de entrevistas, desejo explorar as narrativas biográficas de sujeitos que têm suas trajetórias entrelaçadas com a composição e atuação dos diferentes Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual. Acredito que os sujeitos que compõem os núcleos afetam o modo como os núcleos se constituem, da mesma maneira que esses núcleos afetam as trajetórias dessas pessoas, em diferentes desdobramentos junto a suas vidas particulares e profissionais. Entende-se que as noções de narrativas e de trajetórias de vida serão estratégias de aproximação do campo e irão cumprir esse papel metodológico na pesquisa. No campo da análise, busco empregar a arqueogenealogia, visando analisar os enunciados que se confrontam com os jogos de verdade buscando legitimidade. Isso envolve a análise das condições de possibilidade (genealogia) e análise dos enunciados (arqueologia). Alguns princípios metodológicos dizem respeito à aproximação do campo (a produção de narrativas e a noção de trajetórias de vida) e outras dizem respeito a operadores da análise da pesquisa (arqueogenealogia).

Diante disso, a estrutura desta pesquisa diverge do que se espera de um trabalho acadêmico tradicional que em sua estrutura inicia apresentando um estado da arte para apenas depois apresentar os resultados de sua investigação. Conforme já afirmado, desde o início da escrita do texto os elementos constituintes do campo de pesquisa estarão presentes, embasando as discussões teóricas propostas. Neste primeiro capítulo, será discutida a história de construção do projeto político que originou os institutos federais. Mais do que um relato histórico e cronológico, a análise aqui proposta objetiva compreender que elementos temporais ainda persistem nas práticas institucionais dos IFs e do IFSul. Junto a isso, apresento também a

posição de diferentes representantes frente às contribuições dos institutos federais em suas vidas.

Por fim, a dimensão ética desta pesquisa perpassa a compreensão de uma realidade processual que está sendo construída a partir de cada relação estabelecida. Em uma pesquisa de orientação narrativa, o cuidado ético é ferramenta central de trabalho na produção do campo de pesquisa, já que a ética nesses moldes é concebida como implicação com a forma de conhecer (SILVA, 2003). Nesses termos, entendo a perspectiva de trabalhar com as trajetórias de vida como uma via de encontrar respostas, sempre parciais e contingentes, para o problema de pesquisa estabelecido. É essa leitura que tornará possível a problematização dos efeitos de diferentes regimes de verdade na produção de subjetividades, tais como aqueles que reafirmam o papel da Rede Federal como importante projeto político que afeta diversas trajetórias de vida.

2.1 A EMERGÊNCIA DAS ESCOLAS TÉCNICAS NO BRASIL

Trabalhei bastante com essas mulheres a partir do Programa Mulheres Mil. Lá no câmpus tinha bastante hectares com árvores frutíferas de tudo que é coisa e as mulheres aprenderam a fazer compotas, pasteurização de leite e vários outros produtos. A gente tinha muito maquinário, tinha muito investimento do governo federal, muita coisa chegando e elas aprenderam uma série de coisas, a partir de uma cooperativa que elas montaram. Junto a isso, fazíamos a discussão com elas do que significa ser mulher, o que representava a mulher e o trabalho, entre outros temas. Eram grupos de discussão importantes com outros vieses de temática. Não eram com alunas adolescentes como é no meu câmpus atual. Tratava-se de mulheres adultas, que eram às vezes mães dos alunos, então, elas tinham muita vergonha de se manifestar, de conversar porque elas acham que se elas falassem alguma coisa ali, os maridos iam ficar sabendo de alguma forma e iam proibir elas de ir fazer o curso com a gente. Nesse programa, elas ganhavam uma bolsa e algo que elas perguntavam pra nós no começo era se o valor da bolsa ia ser pago pra elas. Quando perguntavam isso pra mim e pra outra coordenadora nós não entendíamos, mas depois entendemos. Elas eram tão subjugadas por aqueles homens ali, os maridos delas, que elas achavam que a gente ia pagar o valor das bolsas pra eles. Elas tinham essa percepção. É uma coisa absurda, eu nem imaginei isso. No final, a gente fez uma formatura para elas e elas choraram muito. Foi algo chocante pra mim e eu não imaginei que aquilo fosse mudar tanto uma vida. Depois do curso, algumas se juntaram e fizeram uma cooperativa, algumas começaram a montar algumas lojinhas, outras conseguiram estruturar negócios locais na cidade. Era outro tipo de abordagem, sabe, mas já é uma mudança radical na vida de pessoas que tu não imagina que possa acontecer com uma discussão simples, que pra nós é simples. A gente acha que pro outro não vai ser importante, mas é um abismo de mudança.

Representante 4 (30-40 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Esse relato descreve a importância que um programa executado em um câmpus de uma cidade do interior do norte do país teve na vida de uma série de mulheres, Programa Mulheres Mil, o qual foi criado em 2007 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Seu objetivo principal era fornecer formação

profissional e tecnológica a mulheres em situação de vulnerabilidade social, especialmente das regiões norte e nordeste do Brasil. O programa foi tão bem-sucedido em seus objetivos que foi expandido a todas as regiões do país no ano de 2011 que vale ressaltar o importante o papel que os institutos federais tiveram nesse processo, especialmente quando o programa ainda dava seus primeiros passos. No relato anterior, é possível perceber o contato de dois universos diferentes. De um lado está uma mulher, professora, de classe média, que por questões profissionais, foi trabalhar em um estado longe de sua casa. Do outro estão mulheres consideradas vulneráveis, bastante submetidas ao machismo de seus maridos em uma cultura local fortemente prevalente. É um encontro de pessoas com marcadores sociais diversos que não ocorreria se não fosse a existência desse programa. São mulheres que, apesar de suas diferenças, acabam se encontrando e ressignificam suas trajetórias de vida. Para essa representante do NUGEDS, a experiência de participar como docente do programa foi fundamental para que ela visualizasse o impacto que as ações dos institutos federais têm na vida de diferentes pessoas. No caso específico, tratava-se de mulheres subjugadas por uma cultura machista local que encontram no Programa Mulheres Mil uma possibilidade de refletir sobre as condições de suas vidas particulares e pensar em outras estratégias de enfrentamento. Para além da ação do programa, pouco se sabe se de fato essas mulheres puderam continuar por essa trajetória de ressignificação. Contudo, é inegável que tais políticas públicas têm um papel de fomentar espaços de reflexão e de abertura para a construção de uma outra possibilidade de viver. Nesse ponto, acredito que os institutos federais atuam como importantes vetores desses projetos sociais.

Antes de debater sobre a produção dos NUGEDS, é importante apresentar a complexa história de criação dos institutos federais. O NUGEDS é um espaço significativo de produção do debate sobre gênero e diversidade sexual. Sua existência acontece aliada ao próprio projeto político-pedagógico dos IFs e, nesse contexto, é crucial olhar para a história de sua construção e consolidação como política educacional.

Em sua fundação, a Rede Federal emerge como uma proposta educativa única, muitas vezes assistencialista, voltada à inclusão do jovem no mercado de trabalho. A Educação Profissional Tecnológica no Brasil reflete as condições históricas que permitiram sua emergência, especialmente como resposta a uma demanda social pela qualificação profissional. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem uma história de mais de 112 anos, marcada por uma série de reordenamentos institucionais até se tornar a política que conhecemos hoje. No dia 23 de setembro de 1909, o presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, que criou as 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices situadas nas capitais brasileiras, com exceção da instituição fluminense que se instalou no município de

Campos, Rio de Janeiro, cidade natal do presidente. Não houve implementação no estado do Rio Grande do Sul por já haver na capital o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre - Instituto Parobé. Naquele momento, essas escolas tinham por objetivo formar artífices, ou seja, trabalhadores que dominariam um ofício manual e que teriam condições de se estabelecer por conta própria no mercado de trabalho ou em pequenas oficinas de prestação de serviço.

No período de 1909 a 1910, o número de escolas técnicas aumenta para 21 (vinte e um), incluindo a escola vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a qual foi implementada no primeiro semestre de 1910. Desse ponto em diante, o estabelecimento do ensino técnico no Brasil ocorrerá a partir da tensão entre duas prioridades sociais: dar qualificação prática ao trabalho do jovem e o de permitir embasamento teórico suficiente para que o trabalhador também detenha um saber técnico (TORRES, 2019, p. 35).

Nesse momento, o objetivo das escolas técnicas era ensinar um ofício a meninos de 10 a 13 anos em situação de vulnerabilidade social, incluindo a população indígena e jovens negros de famílias que tinham sido escravizadas. Tratava-se de uma oferta de ensino primário, profissional e gratuito com o objetivo de formar operários para dar conta das demandas de trabalho que vinham do desenvolvimento industrial. Por trás do objetivo de ofertar uma ocupação a essas pessoas, estava a concepção de produzir mão de obra especializada para trabalhar nas indústrias que estavam surgindo no país. A gestão dessas escolas aconteceu através do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Essa configuração demonstra que o surgimento do ensino técnico está aliado a uma perspectiva assistencialista, profundamente enraizada em uma visão de produção de mão de obra barata voltada a atender as demandas do mundo do trabalho. Dentre os sujeitos mais vulneráveis socialmente, buscava-se produzir trabalhadores para atuar diretamente no chão de fábrica. Como afirma Torres (2019), esse modelo pautado na divisão do trabalho em classes é repetido ao longo da história das relações de trabalho e ocorre de forma bastante evidente nesse momento. De um lado, estão os filhos de nobres e de burgueses, que eram educados em escolas ou nas próprias casas, ao passo que os filhos de pessoas da população menos favorecida eram colocados em casas artesãs com o intuito de aprender a trabalhar (TORRES, 2019, p. 34). Essa dualidade estava impregnada naquilo que irá moldar a função da Educação Profissional no Brasil e que permanece, em certas concepções educativas, como um objetivo oculto até os dias de hoje.

Em 1927, o deputado federal Fidélis Reis escreveu um projeto de lei que oferecia ensino profissional obrigatório no Brasil. Esse projeto foi sancionado pelo Congresso Nacional, mas nunca foi executado. Com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 14 de

novembro de 1930, as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser geridas por esse ministério. Com o fortalecimento da industrialização no país, a Educação Profissional se expandiu ainda mais. Em 1937, a Constituição Federal cita explicitamente os institutos de ensino profissional no artigo 129, referindo estes como os locais específicos voltados a atender a demanda profissional das então referidas classes menos favorecidas. A partir da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices passam a ser Liceus Profissionais, sem alterar seus objetivos. Conforme afirma Santos Neto, as mudanças socioeconômicas e políticas impulsionadas por (Getúlio) Vargas fortaleceram a indústria e a educação profissionalizante como pilares do progresso nacional" (SANTOS NETO, 2009, p. 30).

Em 1942, o ensino no país foi reformulado a partir do que foi chamado naquele momento de Reforma Capanema. A partir do Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, os Liceus Profissionais passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas. Nela, o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio. O ingresso nas Escolas Industriais começa a ocorrer por meio de exames admissionais, dividindo os cursos em: a) curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de maestria; b) curso técnico industrial. A criação dos cursos técnicos teve por objetivo formar rapidamente os trabalhadores para as demandas das indústrias. Paralelo ao ensino público, foi criada no sistema privado a Rede de Formação Profissional do Sistema, iniciando pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) ainda em 1942. Até 1946, estariam presentes nessa rede também o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI). Desse modo, a iniciativa privada também participa da produção de um nicho da educação profissional voltada a suprir a demanda do setor industrial.

Com o Decreto nº 47.038, de 16 de fevereiro de 1959, as escolas passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão, compondo a Rede Federal de Ensino Técnico. Com a explosão de cursos técnicos e início da educação superior, a mão de obra técnica se torna essencial na aceleração no processo de industrialização. A partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil, aprovada pela Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, o ensino profissional passa a ser equiparado ao ensino acadêmico. Isso auxilia na desvinculação do ensino técnico como uma modalidade de educação voltada a pessoas em vulnerabilidade social. Para atender a urgência na formação de corpus técnico, a lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna obrigatório o ensino profissional no então chamado segundo grau (atual ensino médio). Isso permaneceu até o ano de 1982, com a entrada da Lei 7.044, a qual remove tal obrigatoriedade.

O período entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970 ficou marcado pela ascensão do que foi chamado de milagre econômico. Esse período da história brasileira é assinalado pelo crescimento da indústria nacional, como também pela forte repressão causada pela ditadura militar. O crescimento médio do PIB durante o período de 1970 a 1980 foi de 8% no RS e 8,6% no Brasil. Em comparação a um período posterior (1990-1997), o mesmo crescimento foi de apenas 3,2% e 3%, respectivamente (NARDI, 2002, p. 150-152). Marcado pelo êxodo rural e o decréscimo do investimento na agricultura, o milagre econômico brasileiro tem por efeito a busca ativa de mão de obra para a indústria, cujas escolas técnicas serão responsáveis por fornecer indivíduos para suprir essa demanda.

Como afirma Nardi, o mote sócio-filosófico que opera nesse momento é o da empresa como símbolo democrático, tendo o trabalho e a família como aporte moral do indivíduo. Nele, a burocracia se coloca como uma forma de medir moralmente o sujeito e permitir sua avaliação a partir de critério meritocrático. O espírito do capitalismo no pós-guerra produzia uma dicotomia entre dois polos firmemente colocados: a racionalidade capitalista e a liberdade nacionalista ufanista em contraposição ao fascismo do pré-guerra e o totalitarismo do socialismo. No Brasil, tais valores estavam atrelados aos ideais da ditadura militar, especialmente presentes pela propagação do discurso da segurança nacional e da defesa contra um suposto inimigo comunista. Contudo, o que estava oculto nessa propaganda ideológica era a ausência de um Estado de bem-estar social para a população e uma alta taxa de desemprego e de rotatividade nas empresas. A subjetividade operante nesse momento é a do indivíduo proprietário de si mesmo, que deveria estar submetido aos limites da liberdade política e do discurso autoritário do regime militar. Tudo isso estava atrelado a um ufanismo nacionalista em meio à apologia ao progresso e a modernização do país (NARDI, 2002, p. 170-171). Essa perspectiva de sujeito e de crescimento econômico eram as armas do regime ditatorial, que afetavam os valores educacionais das escolas técnicas, nas quais esse esperava formar o operário padrão pronto a servir seu país em prol do bem-estar econômico no Brasil. Junto a isso, nesses espaços, reforçava-se a concepção de um sujeito moral que constitui a si mesmo a partir do trabalho.

A configuração das escolas começa a se alterar a partir de 1978 através da Lei nº 6.545, que transforma as três Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Esses centros passam a ofertar também cursos superiores e de pós-graduação em áreas tecnológicas, além de cursos técnicos de segundo grau (hoje ensino médio) e cursos de licenciatura para a formação de professores para as áreas do Ensino Técnico e Tecnológico. Essas instituições são dotadas de autonomia

administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A transformação em CEFET eleva a condição das escolas técnicas para instituições de ensino superior, o que abre caminho para a verticalização do ensino. Para Boanafina e Otranto, essa modificação possibilitou ao governo da época atender às demandas do setor industrial, ao mesmo tempo que, pelas licenciaturas, formava docentes para atuar no 2º grau e nos cursos de tecnólogos. Ainda para os autores, os CEFETs funcionam como uma política compensatória que visava romper com o modelo da Universidade e o tripé ensino, pesquisa e extensão (BOANAFINA; OTRANTO, 2022, p. 7-9).

O avanço do ensino profissional também irá produzir efeitos na nova Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual garante, entre os direitos fundamentais do cidadão, o direito à educação e ao trabalho, contemplados no direito à profissionalização.

A entrada dos anos 1990 altera radicalmente o cenário da indústria brasileira. Há intensa reestruturação tecnológica, diminuição das oportunidades de trabalho e aumento da taxa de desemprego. Diante desse cenário, as exigências de escolaridade e habilidades para desempenhar certas funções no mundo do trabalho aumentam. Fala-se agora de uma empresa enxuta que opera em rede a partir de diferentes colaboradores situados em diferentes locais do mundo. Todas as operações que não dizem respeito ao núcleo central do trabalho devem ser terceirizadas. As novas empresas necessitam ser flexíveis, dinâmicas e criativas. Emerge a figura do líder, e reformula-se a visão de hierarquia das chefias. Não se trata mais de um chefe que manda em seus funcionários, mas um líder que motiva seus colaboradores. Tais mudanças são um efeito direto da globalização, que coloca as empresas brasileiras em contato direto com competidores ao redor do mundo. Apesar disso, segundo Nardi, o autoritarismo ainda permanece nas relações de trabalho no Brasil. Compulsoriamente empurrado aos trabalhadores, o discurso empresarial e governamental exige um padrão de qualidade e competitividade do "primeiro mundo". O controle desse indivíduo, agora chamado de colaborador, não é mais apenas por meios externos (o relógio ponto, a quantidade de peças produzidas, a gerência do supervisor, etc.), mas pelo autocontrole e pela interiorização dos valores das empresas. Antes externa, a nova gestão de pessoas se volta à interioridade do sujeito e seus valores morais (NARDI, 2002, p. 180-185).

Essas mudanças sociais e econômicas vão exigir que a educação técnica e tecnológica produza uma formação profissional para um novo perfil de sujeito. O conhecimento específico das ciências duras não será mais suficiente para um mercado cada vez mais competitivo. Isso será acompanhado por alterações na legislação educacional do país. Em 1994, a partir da lei 8.948, é instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que irá gradativamente

transformando as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas em CEFETs a partir de diferentes decretos específicos para cada instituição e respondendo a critérios específicos estabelecidos pelo MEC. Com a entrada da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394, de 1996), a Educação Brasileira passa a possuir dois níveis de ensino: a Educação Básica e a Educação Superior, nas quais a Educação Profissional e Tecnológica não aparece contemplada diretamente em nenhuma. Com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, a Educação Profissional é regulamentada, permitindo sua separação do Ensino Médio, já que agora poderia ser oferecida de forma concomitante ou sequencial. Nesse momento também é criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que permite que a Educação Profissional possa ser ofertada principalmente pela Rede Privada de Ensino. A partir desse momento, as instituições públicas passam a coexistir com propostas da Educação Profissional da iniciativa privada.

Cabe ressaltar que a terminologia “Educação Profissional e Tecnológica” (EPT) emerge em 2004 dentro do anteprojeto de lei que objetiva a ampliação da educação profissional pela integração dos níveis de ensino profissionalizante. O surgimento dessa terminologia aponta uma conjuntura de forças e a tentativa de conciliação de perspectivas sobre a EPT num período histórico determinado.

No caso brasileiro emerge, cada vez mais, a necessidade de se construir uma política educacional que integre a educação profissional e tecnológica a um sistema nacional de educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades de ensino. Neste âmbito, a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases técnico-científicas, bem como ético-políticas, para poder atuar como agente de transformação social (BRASIL, 2004, p. 1).

Nesse ponto da história do país, é possível observar o desenho de uma política específica. A entrada de um governo federal que se pauta na produção de uma perspectiva conciliatória entre os trabalhadores e os empresários influencia o projeto político dos IFs. Na educação, está dado um cenário em que as forças conservadoras ainda influenciavam a formação para o trabalho em meio a uma política de governo que deseja reestruturar o ensino a partir de um viés progressista.

Nesse momento, há a criação de uma série de regimentos que permite que a Educação Profissional e Tecnológica se consolide. O Decreto nº 5.154, de 2004, amplia as possibilidades de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. O Decreto nº 5.840, de 2006, cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Por fim, a lei nº 11.741, de 16 de

julho de 2008, altera os dispositivos da LDB 9.394, de 1996, para redesenhar as ações da Educação Profissional Técnica e Tecnológica, da EJA e do PROEJA.

2.2 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Após uma série de reordenamentos institucionais, torna-se latente a necessidade de organizar as bases da Educação Profissional e Tecnológica em torno de um projeto institucional forte que consolide seus princípios políticos educacionais. A partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos 26 estados da federação e no Distrito Federal. É estabelecido um novo modelo institucional para a Educação Profissional e Tecnológica que também irá afetar as instituições educativas: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II e as 25 Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, espalhadas pelo Brasil.

A conjuntura social que chancela a emergência dos então chamados Institutos Federais se deu durante a redemocratização e a construção da constituição de 1988. A figura do Estado Social, apesar de ainda enfraquecida, emergia nesse momento para produzir espaços institucionais de formação para a cidadania. Nesse viés, os IFs terão o papel de ofertar ambientes educacionais plurais, questionando também nesse processo a sua própria função social. O projeto político das escolas técnicas que anteriormente era pautado na formação de mão de obra exclusivamente para preencher uma demanda do setor industrial ganha outros contornos. A partir desse momento, a Educação Profissional e Tecnológica deve se ocupar em formar mais do que operários, mas também cidadãos críticos. Entretanto, a instalação dos IFs não está livre de contradições. Boanafina e Otranto destacam que a premissa desse momento histórico está na criação de uma universidade flexível, uma instituição em que não houvesse o “academicismo” e que formasse rapidamente mão de obra para atender os anseios do mercado (BOANAFINA; OTRANTO, 2022, p. 8).

Compor uma rede que atravessa um país continental é um desafio enorme. Contudo, a Rede Federal, formada pela Lei nº 11.892/2008, não é apenas um aglomerado de instituições. A Rede Federal possui uma estrutura própria de organização e funcionamento. Para o professor Eliezer Pacheco, há uma definição objetiva do que essa alteração significa, explicando que se trata de uma rede, pois conecta um conjunto de instituições que devem trabalhar juntas em prol

do desenvolvimento socioeconômico e de inclusão social. É federal por estar em todo território nacional e mantida por órgãos dessa esfera. A educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pois seu foco é o da profissionalização através da ciência e da tecnologia e pela indissociabilidade da prática com a teoria (PACHECO, 2011, p. 57).

As instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica possuem natureza jurídica de autarquia, têm autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, e sua estrutura é pautada na autogestão. Desse modo, os institutos federais possuem autonomia funcional diante de uma série de decisões, sendo que apenas as escolas técnicas vinculadas às universidades federais não gozam dessa possibilidade. Há 38 institutos divididos em 26 estados da federação e no Distrito Federal. Todos os estados possuem institutos federais, sendo que os estados de Santa Catarina, Rio de Janeiro, Pernambuco, Goiás e Bahia possuem dois institutos; o Rio Grande do Sul possui três IFs; e Minas Gerais, cinco. A nova lei também define os objetivos que os institutos devem ter em termos de ação e público:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Em suma, os institutos federais devem ofertar diferentes modalidades de ensino, sendo ações voltadas à Educação Básica, Educação Superior e Pós-Graduação, sendo que 50% dessas vagas devem ser destinadas à Educação Técnica de Nível Médio; 20% para a formação de

professores; e 30% para os cursos superiores de tecnologia, bacharelados e pós-graduação, como também para programas como o Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), dentre outros.

A característica principal da Educação Profissional e Tecnológica é atuar em prol da inclusão social a partir do trabalho, da ciência, da tecnologia e da formação profissional. A missão dos institutos federais, bem como afirma Pacheco, é promover justiça social, equidade, desenvolvimento sustentável, visando à inclusão e à produção de soluções técnicas e de novas tecnologias para a sociedade (PACHECO, 2012, p. 9). É esperado que essas instituições respondam a demanda por formação profissional necessária, como também operem como difusoras de conhecimento científico nos contextos locais em que estão inseridas.

2.3 EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Diante da consolidação dos institutos federais e o sucesso desse projeto educacional, o governo federal decidiu por sua expansão em todo território nacional. Esse processo começou com a revogação, por meio da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, da proibição de criação de novas unidades federais de ensino profissional prevista no inciso V do Artigo 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Esse projeto buscou melhorar a distribuição espacial e a cobertura das instituições de ensino voltadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), visando ampliar o acesso da população aos IFs. É notável o aumento do número de instituições. No período de 1909 a 2002, existiam no país 140 escolas técnicas, ao passo que, nos anos de 2003 a 2010, esse número passou a ser de 216 instituições espalhadas ao longo do país.

A expansão foi dividida em três etapas. Na primeira fase, iniciada no ano de 2006, a prioridade foi a construção de escolas em estados com poucas ou nenhuma dessas unidades, tais como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. Também buscou-se instalar institutos federais nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior. Na segunda fase, iniciada em 2007, estabeleceu como meta a criação de 150 (cento e cinquenta) novas instituições federais de educação tecnológica. Essas instituições estavam divididas em 26 (vinte e seis) estados e no Distrito Federal. Já na terceira etapa, iniciada em 2011, foi estabelecido o projeto de criação de 208 (duzentas e oito) novas unidades até 2014, permanecendo o propósito de superação das desigualdades e melhoria da vida da população. Como resultado, no ano de 2018, chegou-se ao número de 659 unidades em todo o país, o que

representou a construção de mais de 400 unidades, superando o quantitativo previsto nas três fases.

Nesse contexto, desde 2012, a política de cotas está presente nos institutos federais, reservando 50% das vagas para ingresso por estudantes de escolas públicas, de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e pessoas com deficiência. Há um compromisso político por parte da instituição em ofertar a inclusão e a acessibilidade a grupos que foram marginalizados ao longo da história do país. Isso também é observado pelas/pelos representantes dos NUGEDS:

Quando a gente sai de uma cidade pequena e entende a realidade dos grandes centros, que é onde a maioria das pessoas mora, a gente entende que existem pessoas que precisam dessa educação pública de qualidade e que isso é determinante na vida delas. Eu entendi que o IF é imprescindível na vida das pessoas hoje, na vida dessa comunidade, dessa sociedade que tenta se reerguer, que tenta lutar contra essa política de desfavorecimento total das pessoas que mais precisam. O IF para mim ele é espaço de resistência dessa sociedade que precisa, que necessita e acho que é o lugar onde as pessoas conseguem ter o ponto de virada. A gente tem alunos que a vida inteira são assujeitados, nem sujeitos são, porque vivem em situações de calamidade, sem direito à saúde, sem direito a nada e quando entram no IF, é o primeiro momento em que de fato são sujeitos e eles podem ter voz pra mudar a sua realidade, de suas famílias. Cada vez mais a partir de tudo que vem acontecendo, esse corte de verbas, vem pra dizer que a gente tá fazendo o certo, se estão nos atacando, se esse governo nos ataca, é porque a gente tá no caminho certo, então, é isso. Eu sou muito grata e muito feliz de poder estar no IF e poder estar contribuindo com essa rede fantástica porque é muito importante que a gente trabalhe pra mostrar essa diferença, essa importância pra sociedade também.

Representante 7 (20 - 30 anos, Docente, Mulher, cisgênera, heterossexual e branca)

Para a Representante 7, os institutos federais fornecem um ensino de qualidade a pessoas que não teriam condições financeiras de arcar por ele. Os IFs são um espaço de produção de conhecimento acadêmico que permite que esses sujeitos possam fazer o ensino médio, um curso técnico, um curso superior ou mesmo um curso de pós-graduação e ter um padrão de vida economicamente melhor. A partir de sua trajetória, a Representante 7 faz um importante paralelo entre o ensino das grandes metrópoles e o das cidades pequenas do interior. Os IFs ocupam o lugar de uma instituição de resistência ao sucateamento da educação pública, provendo educação pública e gratuita em um país repleto de desigualdade social.

Cabe reconhecer que a expansão do ensino federal superior e técnico, que ocorreu especialmente a partir da virada do século XXI, produziu um importante processo de democratização e interiorização das políticas educacionais em nível nacional. Objetivando aumentar o escopo democrático, fortalecendo o ingresso e a permanência das universidades e institutos federais, o governo federal investiu na ampliação de vagas e na implementação de cotas sociais e raciais. Junto a isso, há uma crescente interiorização do ensino ofertado, a partir

dos investimentos em novos câmpus, especialmente em cidades de pequeno e médio porte, mais distantes de regiões metropolitanas. Esse processo ocorreu principalmente a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e a constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Muitos dos nossos alunos que ingressaram na nossa escola não entraram procurando o ensino técnico. Eles não dizem “Eu quero fazer mecatrônica”, “quero fazer informática”, mas sim “eu quero estudar no IF, porque se criou uma imagem de uma escola melhor que outras”

Representante 6 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênera, heterossexual, branca)

A gente percebe que muitos alunos estão ali porque reconhecem que o ensino é um pouco mais forte, dá mais condições que outras escolas públicas, principalmente em relação a auxílio para alunos. Muitos alunos veem ali uma oportunidade de ter uma formação melhor de passarem numa universidade pública depois. A gente percebe que os alunos não vêm especificamente pelo curso técnico em si, mas pela qualidade de ensino que é propiciada pelo IFSul. A questão da permanência e êxito que é super importante pros alunos.

Representante 8 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênera, homossexual, branca)

Hoje já se criou uma cultura de que é bom estudar no IFSul. Esses alunos da vulnerabilidade social abriram caminho para que outros alunos nessa mesma condição também acabassem vindo pro IFSul. Isso é bom de a gente ver. Os guris que foram nossos alunos nas primeiras turmas já tiveram oportunidade de seguir estudando, de se formar, de fazer uma graduação. Um aluno que saiu daqui e não tinha perspectiva nenhuma, ele veio pro IFSul, foi pro ensino superior com uma bolsa PROUNI ou mesmo numa instituição federal e hoje estão formados. A gente já teve oportunidade de ver alunos que fizeram concurso para vagas de substitutos. Quando a gente vê esse retorno, a gente entende que o instituto dá certo.

Representante 14 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênera, heterossexual, branca)

Conforme já afirmado, as universidades federais e os IFs têm políticas de acesso, permanência e êxito que marcam uma diferença substancial frente a outras modalidades de ensino na educação básica pública e privada. Nos relatos supracitados, as representantes afirmam que a instituição se tornou uma referência aos alunos que a buscam não apenas pelos cursos técnicos, mas especialmente pela qualidade de ensino. Isso oportuniza que o estudante receba uma educação de qualidade e possa deixar o instituto formado para seguir sua carreira profissional e/ou acadêmica com maior chance de êxito. Também esse relato implicitamente afirma o sucateamento da educação pública, uma vez que o sujeito supostamente necessita vir estudar nos IFs para ter uma formação adequada. Para a Representante 14, esse fenômeno de inclusão social possui duas faces:

O instituto aqui é colocado numa zona de maior vulnerabilidade social, porque o entendimento é que ao implantar o instituto numa zona como essa as pessoas que vivem na região vão entender que se trata de um espaço que pertence a elas. Até a escolha do lugar onde os institutos são implantados tem uma proposta social para que as pessoas entendam que é da comunidade, aquilo é da sociedade e que todos podem

estar ali. A gente faz as campanhas para a divulgação do instituto nas escolas aqui da volta e o que a gente ouvia dos alunos é que eles não sabiam que podiam estudar lá dentro. Isso é uma das coisas que eu vejo como algo importante do papel dos institutos que é de chegar até as pessoas onde possam fazer a diferença da vida das pessoas.
Representante 8 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênera, homossexual, branca)

Na visão da Representante 14, o IF se tornou um espaço de acolhimento e pertencimento aos sujeitos em condição de vulnerabilidade social e econômica, especialmente pela localização que lhe foi dada na cidade. Segundo ela, o câmpus realiza diversas campanhas nas escolas da região, ajudando os alunos a conhecerem o ensino ofertado pelos IFs. Os institutos federais oferecem a possibilidade para que os marcadores sociais que demarcam certas vulnerabilidades possam ser questionados. Para essa representante, ajudar o ingresso desse estudante é garantir que outros com as mesmas condições sociais dele se sintam identificados e possam ingressar também. Contudo, cabe questionar por que, na visão das/dos representantes, os IFs se tornam um polo de acolhimento de pessoas em vulnerabilidade social. Em um país em que a educação pública está cada vez mais sucateada, projetos como os dos IFs estão se tornando um dos poucos espaços institucionais que ainda oferecem cursos com qualidade a quem não tem condições de arcar financeiramente. A imagem de uma escola inclusiva, todavia, cria outras percepções em algumas pessoas:

É um câmpus novo e a cidade não tomou para si com orgulho, não se engajou tanto. Ele fica um pouco distante, não tem transporte público que leve os alunos nos horários que precisa. Não é disputado. Praticamente quem vai fazer a prova entra. Ele fica na região da cidade que é mais humilde, não fica no centro e atende alunos de diversas realidades, mas a grande maioria dos alunos é pobre, classe média baixa. Até tem um preconceito contra o IFsul aqui e a alta sociedade acha que é um lugar de comunista, que vão fazer doutrinação com os alunos.
Representante 8 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênera, homossexual, branca)

A Representante 14 entende que o IF evolui na medida em que reconhece a importância dos núcleos e das políticas de acesso, permanência e êxito dos estudantes. Entretanto, para um público externo, tais atitudes podem ser vistas como “doutrinação” ou que os servidores dessas instituições são “comunistas” por trabalharem com essa população. Há uma ideologização do discurso de direitos humanos que acontece amplamente na sociedade. Produzir espaços de respeito à diferença são movimentos que têm como objetivo a inclusão/transformação. Isso auxilia na criação de espaços em que as diferenças sejam respeitadas, facilitando a permanência de alunos com condições sociais diversas e oportunizando um ambiente educacional plural. Dessa forma, os institutos federais conseguem alcançar sujeitos que não teriam a oportunidade de estudar se não fosse por meio dessas políticas públicas.

É um ensino que a gente percebe claramente que é um ensino diferenciado, comparado com as escolas estaduais e mesmo as escolas privadas. A gente teve mais investimento que as escolas públicas de outros níveis. Eu acho que isso impacta na formação dos profissionais, na satisfação de estar ali no trabalho. O impacto pro aluno é muito grande, de alunos que talvez nunca fossem se imaginar saindo do país para uma feira de ciência, de existir esse espaço, de a gente estar dentro de uma instituição que fomenta pesquisa e incentiva que o aluno produza, que o aluno investigue, que o aluno vá adiante, que ele leve esse conhecimento, que ele tenha o contato com outras realidades. A gente teve alunos que foram para outros locais do Brasil, para feiras do exterior, tem toda a questão da arte

Representante 12 (30-40 anos, TAE, mulher, cisgênera, heterossexual, branca)

A Representante 12 ressalta que, somando ao ensino de qualidade os IFs ofertam a possibilidade de experiências acadêmicas muito únicas. Ela reconhece o impacto que essas instituições têm para a vida dos alunos que podem, entre muitas opções, viajar internacionalmente apresentando os resultados de seus trabalhos acadêmicos. A Rede Federal tem um alto investimento na internacionalização da Educação Profissional, firmando parcerias com instituições de ensino em mais de 30 países. Possui nove polos de inovação em nove institutos federais, além de uma parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMPRAPII), que fortalece o vínculo da Rede com a indústria nacional.

Nesse momento, a rede federal é composta por 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dois centros federais de educação tecnológica (CEFET), 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II e seus respectivos câmpus. Os institutos federais foram criados em 2008, mas sua história vai muito além dessa data. Se em seu princípio, as escolas técnicas se voltavam a atender as "classes desprovidas", a Rede Federal se configura hoje como uma importante estrutura voltada à produção de conhecimento científico, público, gratuito e de qualidade.

Em 2014, é homologada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE). Nela, duas metas se referem especificamente à educação profissional e tecnológica:

PNE - Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

PNE - Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Através dessas metas, é possível observar que o que se espera aumentar é a mão de obra trabalhadora para atender certas demandas sociais. Nesse viés, os institutos federais são entendidos como ferramentas para formar profissionais capacitados para atuar diretamente no mundo do trabalho. O risco dessa perspectiva é produzir um sujeito acrítico às condições sociais, uma vez que a ênfase colocada é na capacidade técnica e não necessariamente na formação humanística que está atrelada a isso. Os IFs são um modelo de ensino já consolidado pela excelência na qualidade da formação profissional técnica, como também pela formação humanística.

Conseguimos unir as três questões que é o ensino, pesquisa e extensão. O IF consegue ser um espaço muito importante para romper com a visão mais bancária da educação, de conteúdo, provinha e coisas assim. Claro que temos a reprodução disso, mas como a gente tem essa questão muito voltada para a pesquisa e para a extensão, a gente consegue proporcionar pros nossos estudantes uma visão muito mais ampla e muito mais aprofundada de educação. A gente entrega eles nas portas das universidades muito mais prontos pro universo da educação superior.

Representante 1 (20-30 anos, TAE, homem, cisgênero, homossexual, branco)

A história das escolas técnicas é formar mão de obra, mas de forma um pouco diferenciada. Do curso técnico, ela pode conseguir uma inserção pelos cursos superiores, tendo a possibilidade de se desenvolver profissionalmente, intelectualmente, fazendo esse curso dentro da mesma instituição. Isso mudou com a ideia inicial das escolas técnicas que era só formar mão de obra e até a questão do ensino de tu fazer o ensino médio com um curso técnico mostra essa relação de que você não quer só formar uma mão de obra, mas você quer formar um estudante, um cidadão que pense de forma mais analítica na sociedade como um todo, uma formação integral, como tem vários IFs no Brasil todo e com uma forma de trabalhar no ensino, acho que isso pode mudar, pode impactar muito na sociedade brasileira.

Representante Reitoria (30-40 anos, TAE, mulher, cisgênera, heterossexual, branca)

Assim como ocorre nas universidades federais, o tripé ensino-pesquisa-extensão ofertado pelos IFs pode operar como uma importante ferramenta de questionamento a um ensino essencialmente tecnicista. De acordo com as/os representantes, além dos IFs e das universidades federais, são poucos os espaços educacionais que oferecem essa possibilidade de vivência, o que auxilia os alunos a compreenderem que a aprendizagem pode ocorrer nos mais diferentes espaços educacionais. Os projetos de ensino, pesquisa e extensão ofertados pelos institutos federais auxiliam na construção de um perfil de aprendizado voltado à formação integral. Experimentar essas modalidades educacionais permite que os alunos conheçam desde cedo outras formas de se relacionar com o ambiente educacional.

Para Pacheco, os institutos federais constituem observatórios de políticas públicas que articulam através do tripé ensino-pesquisa-extensão ações que afetam o desenvolvimento local e regional (PACHECO, 2011, p. 14). De acordo com o autor, essas instituições auxiliam o progresso social através da produção de um espaço de aprendizagem, inovação e transferência

tecnológica, focado na justiça e na inclusão social. Esse enfoque no desenvolvimento sustentável e na geração de novas tecnologias destaca a importância de uma formação humana integral que fortaleça o desenvolvimento da cidadania. É nessa lógica que estão organizados os currículos dos institutos federais, já que se trata de uma formação técnica que anda lado a lado com a formação humana daquele sujeito.

Principalmente pela formação profissional que oportuniza junto com o ensino médio, essa galerinha já sai muito preparada, não só para o trabalho, mas pra vida. Eu percebo muito as oportunidades que eles têm de começar estagiando e depois são efetivados, acredito que profissionalmente é um grande diferencial porque eles saem preparados para trabalhar, saem com oportunidades daqui [...] Também da questão do diferencial no IF, da extensão, da pesquisa, são muitas possibilidades [...] talvez até pensando numa continuidade, mestrado, doutorado, porque já tem uma visão da vida acadêmica diferente que o ensino médio tradicional. Eu vejo os alunos voando, já terminar a faculdade, já tão no mestrado, esse meio que o IF traz, até pelos professores que a maioria tem mestrado e doutorado, querendo ou não, isso vai te integrando nesse meio, sabendo como funciona, quais os caminhos para entrar na universidade, depois conseguir uma bolsa de mestrado e doutorado, ajuda a tu saber os caminhos que tu pode fazer para ter acesso às coisas.

Representante 2 (30-40 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Além dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, os alunos contam com a possibilidade de estagiar profissionalmente durante a sua formação. Esse contato com o mundo do trabalho instrumentaliza o sujeito para atuar com demandas atuais dos empregadores. As diferentes experiências profissionais ampliam a visão que os alunos têm de seu papel social. Além disso, os IFs operam importantes espaços de verticalização do ensino, fazendo com que os sujeitos ingressem ainda na adolescência no ensino médio integrado e deixem a instituição, em alguns casos, como doutores.

Eu estudei numa universidade federal e lá existe uma certa verticalização, mas não há uma ligação tão forte com a educação básica. O IF ter essa missão de verticalizar o ensino e tu ter tantos os cursos técnicos nas duas modalidades, integrado e subsequentes, ter os tecnólogos e ter a pós-graduação é uma possibilidade ao encontro de permitir que o sujeito que mora numa cidade pequena não tenha que se deslocar, sair daquele contexto social dele para ir a um grande certo. Ele tem a oferta de diversas modalidades de ensino e níveis de ensino numa mesma instituição. Eu ainda acho que o IFSul em específico ele ainda ta engatinhando em algumas questões, principalmente na questão pós-graduação. A gente tem uma dificuldade muito grande de respeitar as diferentes identidades dos níveis de ensino, então, muito do que o IF tem como política institucional é muito voltada pra educação básica, pros cursos técnicos integrados subsequentes e pouco se pensa ainda nas especificidades do ensino superior e menos ainda na pós-graduação. Acho que ter isso como missão institucional nos força como servidores a construir essas políticas juntos e construir uma nova identidade pro IF um pouco mais desvinculada da educação profissional integral.

Representante 13 (30-40 anos, Docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

O que é dito pelo Representante 13 encapsula algumas das inúmeras razões pelas quais os institutos federais são essenciais para a educação pública. A oferta de cursos em diferentes níveis de ensino possibilita que os sujeitos permaneçam estudando no mesmo IF sem necessitar se deslocar a outra instituição. Contudo, como bem aponta o Representante 13, a política que enseja a ação dos IFs é voltada à educação básica. Mesmo que haja a possibilidade de ofertar cursos de pós-graduação, essa modalidade de ensino acaba não sendo a tônica da atuação dessas instituições.

A estratégia pedagógica e administrativa para a expansão de diferentes cursos de um mesmo eixo tecnológico ocorre através da organização curricular em torno da verticalização do ensino. Segundo a professora Eloisa Maria Wiebusch, nos institutos federais, essa organização promove o aumento de vagas e a redução de custos, facilitando o diálogo entre os diferentes níveis de ensino dentro do mesmo câmpus. Esse mecanismo de organização didática viabiliza o processo de democratização do ensino, pois os estudantes, especialmente os mais excluídos historicamente, são direcionados a continuar seus estudos na mesma instituição (WIEBUSCH, 2019, p. 93). O estudante pode avançar da educação básica à superior e seguir para a pós-graduação dentro do mesmo instituto. A professora ainda afirma que a verticalização deve ir para além do ensino, alcançando também a pesquisa e a extensão. É papel da Educação Profissional e Tecnológica articular o tripé que envolve ensino, pesquisa e extensão, integrando ciência, tecnologia e cultura como dimensões indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade.

2.4 O INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

A história do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) se mistura à da própria constituição dos institutos federais. Ela se inicia há mais de um século, no século XX, com as ações da diretoria da Biblioteca Pública Pelotense que, na data de 7 de julho de 1917, aniversário da cidade de Pelotas, sediou a assembleia de fundação da Escola de Artes e Ofícios que visava ofertar educação profissional para os meninos pobres.

Em 1930, o município de Pelotas assumiu a Escola de Artes e Ofícios, instituindo a Escola Technico-Profissional que posteriormente alterou seu nome para Instituto Profissional Técnico. No ano de 1942, a partir do Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, foi criada a Escola Técnica de Pelotas (ETP), na época a primeira instituição com esse perfil de ensino no Rio Grande do Sul. A inauguração, ocorrida no dia 11 de outubro de 1943, se deu na presença do presidente Getúlio Vargas. As atividades letivas iniciaram em 1945, ofertando cursos na área

industrial. No ano de 1953, é iniciada a oferta do primeiro curso técnico em Construção de Máquinas e Motores. Em 1959, a ETP passa a ser uma autarquia Federal. Já em 1965, a instituição passa a se chamar Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFP), referenciada pela oferta de educação profissional de nível médio com vários cursos técnicos. No ano de 1996, inicia o processo de descentralização com a primeira unidade de ensino da ETFP no município de Sapucaia do Sul.

A primeira atuação no Ensino Superior pela Escola Técnica Federal de Pelotas ocorreu em 1998 com a implantação do Programa Especial de Formação Pedagógica para os professores sem formação, habilitando-os para atuar junto à educação profissional. Em 1999, a instituição passa a ser chamada Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), dispondo de cursos de graduação e pós-graduação. Sequencialmente, foram inauguradas mais duas unidades descentralizadas em Charqueadas (2006) e em Passo Fundo (2007).

Em 2008, o CEFET se transforma no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) a partir da Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que criou os institutos federais. Desde então, o IFSul está em 13 cidade com 14 câmpus: Visconde da Graça - Pelotas (1923), Pelotas (1943), Sapucaia do Sul (1996), Charqueadas (2006), Passo Fundo (2007), Camaquã (2010), Venâncio Aires (2010), Bagé (2010), Santana do Livramento (2010), Sapiranga (2013), Jaguarão (2014), Gravataí (2014), Lajeado (2014) e Novo Hamburgo (2014).

Figura 1 - Mapa dos câmpus



Fonte: Página do IFSul, 2021⁸

⁸ Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/mapa>.

Atualmente o IFSul tem 14 câmpus com mais de 900 docentes, 850 técnicos administrativos em educação (TAEs) e 21 mil estudantes em mais de 100 cursos de Educação Básica (Ensino Médio Integrado, PROEJA e Subsequente), Educação Superior (Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo) e Pós-Graduação (Especialização e Mestrado), 43 polos de Educação a Distância e possui convênio e acordos internacionais com mais de 10 países.

Era o início da estrutura de um câmpus. Hoje eu vejo que a diferença que todos nós fizemos naquele lugar, chegando numa escola, para um público onde não existia nada realmente, foi fundamental, tanto para eles, quanto pra mim. O que eu aprendi não tem como dimensionar. Não me arrependo nenhum minuto em tudo que eu vivi e tudo que eu fiz naquele lugar,

Representante 4 (30-40 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Estou no meu câmpus desde a sua fundação. A gente começou do zero, de receber os professores, de estruturar o câmpus e para a comunidade era uma coisa muito nova. A gente era conhecido na cidade como a Escola Técnica de Pelotas Versão do Interior. Foi tudo muito rápido. O instituto tinha uma proposta nova e diferente de tudo que era ofertado na cidade. Tanto na rede pública quanto na rede privada. Foi um desafio começar. No início os nossos cursos de ensino médio eram estruturados por semestres e não anuais. Os nossos cursos tinham 4 anos, enquanto todos os cursos da cidade tinham 3. Foram várias coisas que foram mexendo e eu fui acompanhando esse processo.

Representante 14 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênera, heterossexual, branca)

A construção da rede de câmpus do IFSul perpassa sua acomodação em diferentes cidades do Rio Grande do Sul. Como afirma a Representante 4, a localidade onde o câmpus se instala auxilia na construção de uma narrativa das relações sociais que se estabelecem entre os servidores e aquela comunidade. São temporalidades e enredos que se cruzam, construindo práticas institucionalizadas localizadas na região onde os câmpus estão inseridos.

Apesar de o IFSul ter 14 anos de existência, em alguns casos, os câmpus ainda são referidos por seu antigo nome (Centro Federal de Educação Profissional - CEFET), como também são nomeados por sua relação com a primeira escola da rede que está sediada em Pelotas/RS. Historicamente, os câmpus do IFSul possuem um forte vínculo com Pelotas, e isso irá afetar a maneira com que as comunidades escolares irão enxergá-los. Apesar disso, cada câmpus tem a sua identidade, relacionada à capacidade de sua estrutura física, como também das relações que são estabelecidas com as cidades onde estão presentes:

Fui concursada e entrei no serviço público federal em uma realidade diferente daqui porque não existia IFs naquele estado e esse câmpus onde fui era um câmpus agrário, era numa fazenda, então, ele tinha cursos voltados para área de agropecuária e agricultura. Naquele momento, o governo federal instaurou um programa chamado Mulheres Mil e esse programa teve um impacto muito significativo nas mulheres daquela região. Foi um dos primeiros programas que eu participei que tinham já esse viés de gênero para aquele lugar. Eu visualizava aqueles números expressivos de

meninos, de cursos de agrárias, e era um lugar assim como o Rio Grande do Sul, um lugar de macho, tinha essa conotação e eu também fazia grupos de estudos, trabalhos, nesse sentido, apesar de não existir núcleo ainda estruturado nessa região, então, eu já fui pra esse lugar carregado por esse estudos, então, meu olhar já tava direcionado pra isso quando entrei nesse espaço.

Representante 4 (30-40 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Entre no IFSul, em uma escola em formação, num câmpus pequeno que é diferente de um câmpus grande. Um câmpus pequeno que está surgindo, que não tinha nem sede própria dá toda uma vontade de fazer coisas, de participar da formação da escola e isso foi acontecendo gradativamente até o momento em que em 2014 a instituição lançou o plano de desenvolvimento institucional com a criação dos NUGEDS [...]. Quanto mais velho o câmpus, mais vícios ele tem.

Representante 3 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Conforme citado anteriormente, antes de ingressar no IFSul, a Representante 4 tem sua trajetória marcada pelo trabalho realizado em outro IF. Em locais afastados das metrópoles, onde há poucas oportunidades de educação, os IFs se tornam uma possibilidade de crescimento pessoal e profissional para as pessoas e acaba se tornando um caminho para uma construção de cidadania. No caso do relato, a representante afirma que, devido à localização do câmpus, foi possível ofertar cursos da área agrária. Nesse contexto, cada IF irá ofertar cursos conforme as demandas da própria comunidade. Além disso, a partir desse relato, é possível observar como a ação dos IFs se alia à discussão de gênero, auxiliando o empoderamento daquelas mulheres a partir do programa Mulheres Mil. É nesse espaço que se encontram o conhecimento daquela representante, os objetivos de uma política pública e a trajetória daquelas mulheres. São abertos múltiplos espaços de debate que vão se traduzir pelo conhecimento acadêmico discutido, pelo suporte financeiro ofertado pelo programa e pela capacidade de visibilizar aquelas experiências e necessidades que talvez em nenhum outro espaço pudessem ser escutadas e atendidas.

Apesar de os câmpus formarem uma grande rede educacional em nome do IFSul, trata-se de instituições com realidades distintas. De acordo com as/os representantes, os câmpus menores e mais novos são notavelmente mais flexíveis e mais abertos a certas discussões. A ausência de uma imagem já consolidada propicia a abertura de uma cultura institucional que valorize o respeito às diferenças desde o início. Isso obviamente não está excluído dos câmpus maiores, que também podem promover discussões que vão alterar radicalmente a forma que os debates em direitos humanos acontecem.

A qualidade da educação ofertada pelo IFSul é reconhecida nacionalmente pelos indicadores do Ministério da Educação (MEC). Segundo o Índice Geral dos Cursos (IGC) de 2021, a instituição obteve a melhor colocação entre os três institutos do Rio Grande do Sul, a segunda melhor entre os seis institutos da Região Sul do país e a terceira entre os 38 institutos

nacionais. O IGC considera uma série de resultados em cursos de graduação e pós-graduação, avaliando mais 2 mil instituições públicas e privadas no país.

Em termos de estrutura administrativa, o IFSul possui um Regimento Geral que descreve o organograma da instituição. Nele, a reitoria, sediada na cidade de Pelotas, é o órgão responsável por gerir, planejar, articular e promover atividades do instituto. Sua estrutura organizacional é composta pelo/pela Reitor/a e Vice-reitor/a, que são eleitos/as por consulta à comunidade acadêmica, e cinco Pró-reitores/as, nomeados pelo Reitor/a. As cinco pró-reitorias citadas são a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, a Pró-Reitoria de Administração e Planejamento, a Pró-Reitoria de Ensino, a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e a Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação. Cada pró-reitoria possui diferentes departamentos, diretorias e coordenadorias. Já nos câmpus, a equipe de gestão é composta pela/pelo Diretor/a-geral, eleito/a pela comunidade acadêmica, a/o chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão e pelo Chefe do Departamento de Administração e Planejamento, como também pela/pelos coordenadores dos diferentes setores, pelas/pelos coordenadores de curso e pela assessoria pedagógica.

O IFSul possui dois órgãos superiores. O primeiro destes é o Conselho Superior (CONSUP), que possui caráter consultivo e deliberativo, ao qual compete as decisões de execução da política geral do instituto em conformidade com o estabelecido pelo Regimento Geral, pelo estatuto e por regulamento próprio. O CONSUP possui diferentes níveis de representatividade sendo estas: o/a Reitor/a, a/o representantes das/dos docentes, a/o representante das/dos servidores técnicos administrativos em educação, a/o representante das/dos discentes, a/o representante das/dos egressos, a/o representante da sociedade civil, a/o representante das entidades patronais, a/o representante da entidade de trabalhadores da instituição, a/o representante do setor público, a/o representante do Ministério de Educação, a/o representante do Colégio de Dirigentes e a/o representante da comunidade acadêmica. O segundo é o Colégio de Dirigentes (CODIR), que possui caráter consultivo e é composto pelo/pela reitor/a, como presidente/a e tem por membros as/os Pró-Reitoras/es, as/os Diretores/as Sistêmicos/as e as/os Diretores/as Gerais do Câmpus. O papel do CODIR é de apoio ao processo decisório da Reitoria.

Quanto aos objetivos e finalidades do IFSul, de forma resumida, o instituto "visa desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo investigativo de geração e de adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais" (IFSUL, 2020, p. 18). A característica de produção de conhecimento regional dos institutos federais se faz presente também no IFSul, que busca ampliar o fluxo de conhecimentos e de

práticas. É a oportunidade de trocas e interações com a região que assume um papel fundamental no desenvolvimento local e regional, contribuindo na melhoria da vida das pessoas onde o câmpus está inserido.

Outro ponto que chama atenção na leitura dos objetivos e finalidade é a importância da verticalização do ensino. O IFSul visa "promover a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão". (IFSUL, 2020, p. 18). Como já afirmado, há uma perspectiva de que o aluno que ingresse no IFSul para cursar o ensino médio possa realizar toda a sua formação acadêmica no próprio instituto, ofertando, ao final, um profissional plenamente capacitado para o mundo do trabalho.

Como forma de ampliar o acesso e favorecer a permanência dos estudantes, o governo federal oferta no IFSul, como em outros IFs e universidades federais, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), que disponibiliza auxílio alimentação, auxílio moradia e auxílio transporte como benefícios essenciais, de oferta prioritária, conforme a Normatização dos Benefícios da Assistência Estudantil e o Regulamento da Política de Assistência Estudantil. Também foi através do PNAE que o IFSul ofertou aos estudantes, durante a pandemia, o Edital de Auxílio Emergencial, o Edital de Inclusão Digital e o Edital "Alunos conectados", benefícios que permitiram que alunos sem computadores ou conexão à internet pudessem acompanhar as aulas de forma remota, durante a suspensão das atividades presenciais. O PNAE objetiva o acesso, a permanência e o êxito de estudantes em situação de vulnerabilidade social, na perspectiva da equidade, da produção de conhecimento na melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida dos discentes. Quanto aos docentes e os TAEs, a apresentação de uma carreira profissional mais atraente também afeta o ensino que é ofertado aos estudantes.

Eu tenho uma carga horária muito mais baixa que um professor do estado e meu salário é muito mais alto. As condições de trabalho, os recursos que dispomos para trabalhar são muito maiores. Isso faz toda uma diferença num impacto em termos de qualidade de ensino e a questão da valorização, não só de salário, mas em termos de carreira. A gente fazendo mestrado e doutorado, impacta na nossa carreira, enquanto nossos colegas do estado, no máximo uma especialização é valorizada pra esses profissionais. Isso já faz toda a diferença na prática de ensino. Tem a questão que provoca uma diferença que a questão de a gente ter os vestibulares, então, a gente recebe os alunos que tem um percurso mais privilegiado, que tem mais condições, que tem uma base de educação mais forte. Isso não é uma coisa absoluta, mas a gente percebe isso, então, tudo isso facilita muito trabalho e coloca a qualidade profissional num nível mais alto.

Representante 6 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênera, homossexual, branca)

O IF dá condições para que não se precise trabalhar 60 horas ou mais, o que deixa o professor se dedicar exclusivamente. É respeitada as horas de preparação de aula. Isso

tudo já se nota em como os professores dão as aulas e como os professores desenvolvem as propostas pedagógicas.

Representante 8 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênera, heterossexual, branca)

O fato de nós sermos uma instituição federal nos dá mais autonomia e nos dá mais liberdade naquilo que diz respeito a construir um currículo mais dinâmico. Pode fazer muito mais dentro do IF do que numa escola estadual de ensino médio ou no ensino fundamental porque no instituto federal a gente consegue fazer projetos, a gente consegue fazer pesquisa. [...] A gente consegue fazer mais coisas com os estudantes do que no estado. No estado, eu estaria mais engessado na sala de aula pra dar conta do conteúdo e do currículo do que num instituto federal. Eu tenho mais tempo num instituto federal pra eu ler, pra eu me aprofundar pra eu conseguir me aperfeiçoar e isso tenho percebido que reflete na sala de aula, até nas minhas aulas com eles e até na formação deles.

Representante 9 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Naquele momento, na universidade que trabalhava era difícil esse suporte para que o professor fizesse o doutorado com dedicação exclusiva e eu sabia que os institutos tinham um apoio muito maior para que o professor fizesse sua capacitação com uma possibilidade de afastamento. Tanto que eu fiz o concurso e logo na sequência que entrei no IFSul eu já tive essa possibilidade de iniciar no doutorado

Representante 10 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Apesar de eu ter feito concurso pro IFSul foi mais por essa projeção de carreira porque na prefeitura não tinha. Tava com mestrado, com doutorado quase concluído e não teria nenhuma progressão interessante na carreira. A ideia de fazer concurso pro IFSul foi mais nesse sentido

Representante 12 (30-40 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Sobre as oportunidades de progressão profissional, as/os representantes têm opiniões que giram em torno do mesmo eixo. A diferença entre um professor municipal ou estadual da educação básica do Rio Grande do Sul e o professor do ensino técnico e tecnológico é abismal. As/Os professores dos IFs têm uma carga horária de sala de aula muito menor, além de um horário extenso reservado à preparação de aulas. Além disso, a/o servidor pode se dedicar a projetos de ensino, pesquisa e extensão e concorrer a editais que selecionam bolsistas para trabalhar nessas atividades. A remuneração base de um/a professor/a de IF é a mesma de um/a professor/a de uma universidade federal. Existem incentivos para que as/os professoras/es tenham mestrado e doutorado, quando no estado isso dificilmente é valorizado. Todos esses elementos contribuem para que a qualidade de ensino dos IFs seja maior do que a ofertada em outras modalidades da educação básica pública.

Um ponto que torna uma vaga de servidor no IF valiosa é o fato de a entrada das pessoas se dar através de concurso público. Especialmente em cidades com poucas oportunidades de bons empregos, ingressar no serviço público significa estabilidade, boa remuneração e muitas possibilidades de crescimento profissional. Seja para professor ou para técnico administrativo em educação estar no IFSul ou em outros IFs, é ingressar por concurso público a partir de vagas altamente concorridas.

Alguns dos profissionais que ingressam nos IFs haviam acabado de finalizar seus percursos acadêmicos, concluindo mestrados e/ou doutorados e saindo em busca de concursos na área de docência. O IF acaba se tornando um importante receptáculo de novos mestres e doutores, o que garante que profissionais de alta qualificação ingressem em seus quadros de servidores.

Por serem autarquias, os institutos federais têm um poder decisório próprio, o que facilita que as decisões tomadas pelas gestões façam sentido ao contexto em que estas se localizam. Os profissionais, por consequência, possuem maior autonomia para realizar suas atividades e desenvolver projetos que contemplem demandas das comunidades locais, o que aumenta o seu senso de autonomia profissional. Essas oportunidades também geram algumas críticas:

Eu tive vários colegas que trabalhavam nos IFs, mas ao mesmo tempo dentro da universidade eu sentia um grande preconceito com os IF. Em que sentido? “Olha ali, eles vão dar aula e ganhar o mesmo da gente”. Essa comparação medíocre que existe inclusive entre um colégio de aplicação e a UFRGS [...] Hoje em dia eu tenho muitos colegas bacharéis que fizeram a formação para licenciatura pra poder dar aula nos IFs, mas até que ponto isso representa um respeito, uma vontade de colaborar, de ajudar ou quero um salário fixo e estável, eu não sei dizer. São obstáculos que a gente vivencia diretamente.

Representante 7 (20-30 anos, docente, mulher, cisgênera, heterossexual, branca)

A Representante 7 afirma que, em sua trajetória, encontrou diversos profissionais que menosprezaram o tipo de educação ofertada pelos IFs, especialmente pela valorização salarial. Obviamente, não há consenso sobre o modelo de educação ofertado pelos institutos federais. Nessa direção, a Representante 14 levanta algumas reflexões sobre o que está em jogo na oferta profissional para servidores e no perfil de indivíduo que ingressa nesses cargos:

Até bem pouco tempo, antes de a gente ter uma abertura das políticas educacionais, fazer mestrado e doutorado era uma coisa muito elitista. Era uma coisa pra um grupo muito seletivo. Quem conseguia fazer mestrado e doutorado era professor que já era de uma federal e que daí conseguia afastamento pra fazer e as vagas eram reduzidíssimas. Era uma concorrência horrível. Era pouco. Hoje em dia, graças a ampliação da oferta de vagas, a gente tem uma formação de mestres e doutores muito disseminada. Isso aumentou a qualidade do nosso corpo docente. Para aumentar essa qualidade, a gente tem entrada tanto de homens quanto de mulheres. A contratação é por concurso público e ele é dividido em três fases. A primeira fase é da prova escrita, que não importa teu gênero, nem nada, é a nota que tu tiraste que vai te classificar para segunda fase. Segunda fase é uma fase da prova de desempenho, aí depende muito da idoneidade da banca. A gente procura nos nossos processos sempre manter a lisura e avaliar o candidato pela sua competência, pelo que ele sabe, não pelo que ele é, da sua orientação sexual, da sua cor. Essa é uma outra característica. Uma coisa me chamou muita atenção. No caso do meu câmpus, eu nunca tive nenhum colega professor negro. Isso é algo que me questiono muito. Não foi porque não passou. Foi porque normalmente a gente não tem candidatos. Num processo de substituto, que é mais

rápido e mais direto, não tem inscritos. Aí eu faço link com as políticas educacionais que talvez essa política de cotas das universidades ainda não conseguiu formar um grupo de doutores. Como hoje a exigência pra entrar está muito alta e a gente sabe que o objetivo real das cotas nas universidades é justamente fazer um resgate dessa dívida social, porque os negros quase nunca tiveram a mesma oportunidade que os brancos e pra chegar na mesma escolaridade, ainda não chegamos num patamar que tenhamos tantos negros mestres e doutorados pra chegar nas nossas seleções. Isso é algo que me incomoda. Por que essas pessoas não estão chegando? São poucos os que têm. Não sabemos. Mas não chegam. Dificilmente chegam.

Representante 14 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênera, heterossexual, branca)

Outra questão. Outro marcador é o marcador da orientação sexual. Temos vários professores e vários servidores com uma orientação sexual homossexual. Isso causa um certo estranhamento se a gente for comparar com as outras instituições de ensino da região. Por essa abertura que a gente tem e por essa política de tratamento com os alunos, isso se aplica à comunidade escolar. A gente tem um bom trânsito e um bom trato, uma questão de respeito, uma discussão muito boa não se vê pelo menos descaradamente a questão do deboche, do bullying, da calúnia. Não, muito pelo contrário porque a gente tem, tantos nos alunos e nos servidores, são pessoas extremamente competentes e dinâmicas. De certa forma, a questão da competência acaba que a questão da orientação sexual é o que menos importa ali. Eles se sobressaem por outras características. O que a gente vê que em outras instituições do município que pessoas com essas características com essa orientação são rechaçadas, sofrem preconceito, sofrem bullying e vem pro instituto porque sabem que a nossa política de acolhimento é muito diferente em comparação com as outras escolas.

Representante 14 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênera, heterossexual, branca)

A representante identifica na titulação um fator de ingresso de servidores. No relato, o IF possibilitou o acesso a esses sujeitos como também a oferta de afastamento para pós-graduação. O ingresso é por concurso público que, no caso de servidores TAEs, não exige uma avaliação subjetiva de uma banca externa. No caso dos docentes, tudo depende da banca que é composta para o concurso. A representante ainda afirma que nunca teve um colega negro como docente e entende que isso acontece porque a quantidade de candidatos negros que chegam até o processo seletivo é pequena ou quase nula em função de essa população ainda estar galgando um espaço social a partir das cotas e de outros programas sociais. É possível identificar os efeitos de uma dívida histórica que ainda precisa ser quitada. O mesmo acontece quanto a questão da orientação sexual. Percebe-se que ainda há um espaço a ser conquistado. Contudo, a representante identifica seu câmpus como um espaço acolhedor às “diversidades” e, em consequência, as pessoas se sentem mais livres para viver de forma mais tranquila sua sexualidade. Apesar de os IFs empregarem políticas mais inclusivas, essas apenas serão efetivas na medida que forem postas em prática no cotidiano da instituição.

Nessa perspectiva, a missão da instituição, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional, é "implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social" (IFSUL,

2020, p. 18). Pela descrição, é possível notar que o fazer educacional proposto pelo IFSul vai além do ensino que ocorre em sala de aula. A formação integral do sujeito pressupõe que este, além de receber sua formação técnica e tecnológica, transite em diferentes campos de ação como a extensão e a pesquisa. Esse fazer educativo contempla uma visão de ser humano integral que objetiva formar um sujeito que irá atuar em prol de um mundo mais equânime.

2.5 PRODUZINDO CIDADANIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Seria por exemplo tu formar um sujeito que não é capaz de analisar a sua posição na sociedade o que ele está fazendo enquanto profissional. Por exemplo: eu achar que estou formando um técnico para operar um torno e nada mais. Quando na verdade, no meu papel como docente de um IF, eu estou formando um técnico para operar o torno dentro de um país com condições determinadas. Esse técnico vai ter que pensar como vai usar esse conhecimento, onde tá essa empresa que ele trabalha, que empresa é essa, que panorama social ele está inserido, que tecnologia é essa empregada no torno, onde esse guri pode crescer como profissional, como ele pode aprender o modelo de tecnologia que foi usada pra fazer esse torno pra produzir novas tecnologias futuramente e como isso pode ser uma ferramenta futura de crescimento profissional para ele. Não precisar ficar apertando o botão do torno o resto da vida e não fazer nada mais. É uma coisa de tu saber posicionar esse guri pra que ele possa se pensar enquanto ser social

Representante 4 (30-40 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Até aqui este capítulo visou apresentar uma visão específica da constituição dos Institutos Federais por meio da cronologia da formação da Educação Profissional e Tecnológica. Junto a isso, foram apresentados fragmentos das entrevistas que corroboram pelas falas das/dos representantes certos elementos fundamentais do projeto político dos IFs. Contudo, é um erro acreditar que não existem contradições no processo de constituição dos IFs. Esta seção do texto visa explorar algumas delas.

A história de construção das escolas técnicas até se tornarem institutos federais envolve uma série de reordenamentos institucionais em que o mote de sua ação social gira frequentemente em torno do mesmo eixo: o ensino profissional e tecnológico. Em diversos momentos dessa trajetória, essas instituições tiveram como função social ofertar formação para sujeitos considerados vulneráveis socialmente. É possível identificar uma certa perspectiva que se molda em torno da atuação e formação educativa voltada a essa modalidade de ensino muito embebida nas proposições das ciências exatas que ocorre, em alguns momentos, descolada de uma formação voltada à cidadania. É uma situação que visualizo no dia a dia do meu trabalho como psicólogo no IFSul. O currículo dos cursos do câmpus em que atuo abre pouco espaço para debates oriundos das humanidades e enfatiza disciplinas de ciências exatas. Mesmo as atividades extraclasse que se propõem a dialogar com as ciências humanas são referidas por

alguns professores do meu câmpus como “perda de tempo” ou que têm o intuito de “matar aula”.

Como afirmado pela Representante 4, ao pensar a formação técnica do jovem que chega ao IF, o conhecimento das áreas sociais e humanas é essencial para compreender sua posição na sociedade. Não basta apenas ofertar a essas pessoas o conhecimento das ciências exatas, ou ainda, como afirmou a Representante 4, formar para “apertar um botão”. Torna-se essencial também educar o indivíduo para que entenda sua posição na sociedade que, entre outras questões humanas e sociais, o faz desempenhar aquela função em seu trabalho. Os documentos que subsidiam e direcionam os objetos dos IFs são bastante explícitos quanto a essa necessidade. O desafio é tornar isso uma realidade nas práticas diárias dos institutos federais.

Eu acho que o IF consegue ser uma ponte importante em lugares onde outras escolas não chegariam. Eu tenho uma série de restrições obviamente com o ensino técnico, mas ao mesmo tempo na tua prática de sala de aula, tu consegues driblar, então, não é porque tu estás dentro de um modelo tecnicista de educação que tu vai se restringir a só isso. Eu acho que um docente tem os instrumentos necessários, de ferramentas mesmo, teórico-metodológicas. Ele é um ser pensante. Ele consegue a partir da sua vivência, das suas ferramentas, utilizar isso como um mote para que o aluno dele não fique restrito somente ao conhecimento técnico.

Representante 4 (30-40 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Para essa representante, o docente tem ferramentas teórico-metodológicas que possibilitam produzir uma crítica social sobre o conteúdo lecionado para além da sua área específica. Cabe aqui uma complexificação das práticas de ensino. Uma educação voltada para a cidadania não é uma obrigação apenas dos professores do campo das ciências sociais e das humanidades, mas de todos, docentes e servidores que compõem a comunidade escolar, já que o ensinar pode ocorrer em todas as interações educativas e sociais. Um professor que afirma que uma atividade extraclasse em ciências humanas é uma “perda de tempo” está afirmando uma certa posição frente à aprendizagem daquilo que está para além do conhecimento específico da área técnica que leciona. A posição que o professor assume diante dessas questões também diz muito sobre a sua forma de ensinar. Se este se limitar apenas ao conteúdo programático da disciplina que leciona, vai limitar o potencial de aprendizagem dos alunos. Ofertar espaços de produção de um pensamento crítico é importante para que os alunos possam contextualizar o conhecimento técnico que estão aprendendo.

Boanafina e Otranto apontam que os IFs estão se transformando em instituições voltadas ao ensino superior. No ano de 2018, em um universo de 172 mil matrículas no ensino superior, 62% são de cursos dos IFs (BOANAFINA; OTRANTO, 2022, p. 9). Situados em localidades afastadas, os IFs facilitam o ingresso de sujeitos que se mudariam para os grandes centros para

receber uma educação de qualidade. Esses dados demonstram o sucesso do modelo de ensino ofertado pelos institutos federais ao mesmo tempo que levanta algumas preocupações. Para esses pesquisadores, a identidade dos IFs vem de algumas características históricas da educação nacional. Em primeiro lugar, os IFs denunciam o dualismo estrutural que há entre a escola científica e cultural voltada às classes dirigentes e outra pragmática e instrumental para os trabalhadores. Em segundo, em consequência dessa dicotomia, há uma ênfase à formação polivalente para o mercado em que o domínio do conhecimento científico não é essencial. Para esses pesquisadores, há um dualismo entre ofertar inovação pelo viés social ou continuar pautando suas ações pelos ditames do capital (BOANAFINA; OTRANTO, 2022, p. 10-12). Diante desse cenário, torna-se um desafio produzir uma educação dotada de compromisso social.

É inegável a qualidade de ensino ofertada pelos IFs como diferencial em comparação a outras escolas públicas. Contudo, é importante observar que, na longa história das escolas técnicas, esses espaços educacionais foram essencialmente utilizados como fábricas de mão de obra para a indústria. A herança desses processos é o permanente fantasma de um ensino que deve ser pautado em sua essência em um saber técnico descontextualizado de uma crítica que problematize e localize esse conhecimento. Hoje o papel dos IFs tem sua função social bastante determinada em documentos institucionais. Mais do que formar para o trabalho técnico, o sujeito deve ter a oportunidade de se desenvolver intelectualmente e se transformar em um cidadão crítico.

Penso que o IF chega aonde as outras escolas talvez não cheguem e possibilite esse modelo de educação para esse público que às vezes precisa de uma formação pra poder trabalhar, pra poder adquirir seu sustento. [...] Às vezes a gente escuta esse discurso limitado de alguns colegas de que o IFSul, que a escola técnica, não é um modelo adequado que nós queremos de educação pro país, mas nós no momento não temos outro modelo que esteja atingindo o Brasil fora a fora, como os IFs e as escolas técnicas estão, se temos esse modelo, vamos usar esse modelo e os recursos que oferecem, aí vamos usar esse modelo apesar dele, trabalhar com ele, usar ele como uma ferramenta e dentro da tua sala de aula, dentro da tua prática, tu pode fazer ele um instrumento para coisas úteis, muito melhores, e acho que é descobrir essa potencialidade que as vezes os nossos colegas se limitam e ficam presos um pouco nessa questão, se limitando a matrizes curriculares, a coisas tão pequenas, eu diria, diante do todo que é o saber da educação.

Representante 4 (30-40 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

IFSul constrói uma educação que seja tanto de excelência técnica quanto voltada para a formação de indivíduos para a diversidade, para a educação nos direitos humanos. A gente consegue fazer esse trabalho duplo que é isso que é o mais intrigante da nossa instituição é como essas duas coisas são separadas lá fora. Aqui o objetivo comum que é formar o indivíduo integral. O IFSul tenta formar estudantes tanto com uma formação técnica quanto pra uma formação integral humana para a diversidade.

Representante 1 (20-30 anos, TAE, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Um projeto político educacional como o dos institutos federais pode fornecer ferramentas para que o sujeito problematize o lugar que ocupa na sociedade, mas sem uma ação efetiva dessas políticas, nada acontece. Hoje os IFs são reconhecidos por oferecerem uma educação técnica e tecnológica de excelência ao mesmo tempo que se pensa a formação humanística dos sujeitos que transitam pela instituição. Isso é um objetivo bastante claro elencado em seu projeto pedagógico. Se em sua origem as escolas técnicas prezavam implicitamente que o foco do ensino fosse intencionalmente o industrial e posteriormente o técnico e tecnológico, os IFs nos dias de hoje investem nessas formações quanto em outras voltadas à educação para a cidadania. É nesse espaço que florescem ações de inclusão como os núcleos institucionais, um dos focos deste trabalho. Contudo, para alcançar esses objetivos, envolve o desejo político de pôr em prática o que está previsto nessa política institucional tanto por parte dos servidores como dos governantes.

Em nível governamental, é notável uma falta de investimento no campo da educação. Em um país continental como o Brasil, há uma série de localidades em que a ação política dos IFs, como de outras iniciativas educacionais públicas e gratuitas, se quer se fazem presentes. Além disso, a educação profissional, assim como toda política pública, vem sofrendo um estrangulamento de investimentos governamentais muito pautada em uma política de governo que prioriza a iniciativa privada. Em 2016, foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional 241, também conhecida como PEC da Morte, que limita os gastos em todas as políticas públicas por um período de 20 anos. Essa iniciativa paralisa qualquer tentativa de investimento em novos projetos políticos sem considerar o aumento inflacionário que irá ocorrer ao longo dessas duas décadas. Mais recentemente, no ano de 2022, o governo Bolsonaro realizou um bloqueio de 14,5% nas verbas de custeio das universidades federais e nos institutos federais, o que, em alguns casos, inviabiliza o funcionamento dessas instituições até o fim do ano fiscal. Para que seja de fato efetiva, a política educacional que embasa a existência dos institutos federais deve ser vista como uma política de Estado e não apenas um vento passageiro na mão da gestão que está lá pontualmente.

Nesses termos, por mais que se possa contar de forma cronológica a emergência de constituição dos institutos federais, há outras formas de narrar essa mesma história, especialmente quando se considera o próprio processo de constituição dessas instituições. É inegável que os IFs provocaram e ainda provocam profundas modificações nas políticas públicas educacionais. Entre os diferentes exemplos desses efeitos, destaca-se, ao longo deste capítulo, a situação das mulheres do interior do norte do país que tiveram a possibilidade de

encontrar espaços de reflexão de suas trajetórias de vidas a partir do Programa Mulheres Mil. Contudo, é um erro acreditar que essa política pública por si só, como qualquer outra, tem o poder de transformar essas mulheres e alterar radicalmente suas trajetórias de vida simplesmente porque elas passaram por esse programa. Conforme foi apontado, os institutos federais emergiram de uma tradição de escolas voltadas ao ensino técnico que, em seus primórdios, visava fornecer mão de obra qualificada, especialmente captada a partir de indivíduos em vulnerabilidade social, para atender as demandas do setor industrial. Hoje os objetivos dos IFs são outros, mas os efeitos dessa herança ainda permanecem. Como apontado pelas/pelos representantes entrevistados, a produção de um espaço educacional que quebre com essa lógica tecnicista passa pela própria maneira que os servidores, docentes ou TAEs se envolvem com o processo de ensino-aprendizagem. Os institutos federais ofertam uma série de ações que vão ter esse efeito. Nesse sentido, os núcleos institucionais, entre outros aparatos, operam uma importante função, ofertando à comunidade acadêmica importantes discussões no âmbito dos direitos humanos. Mais especificamente, os NUGEDS estão profundamente conectados aos debates em torno da Educação Inclusiva. Por essa razão, antes de propriamente apresentar os debates de gênero e de sexualidade propostos pela instituição, é essencial compreender como essas temáticas se relacionam produzindo um espaço de debate sobre inclusão e acessibilidade.

3. UMA POLÍTICA VOLTADA À INCLUSÃO: O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FOCO

No caminho da escola tinha uma pessoa com deficiência, um menino com síndrome de Down. A mãe dele, pra poder tricotar, uma mulher sozinha, amarrava ele no calcanhar dela e colocava ele no pátio na frente da casa porque aí ela fazia tricô e cuidava dele ao mesmo tempo em que ele estava na rua. Na nossa vida, no entendimento que nós tínhamos com 10 e 11 anos, nós dizíamos uns pros outros “não pode passar da rua porque ele é louco, ele vai te pegar”. Quando eu cruzava naquela rua, eu tinha uma coisa que me atraía nele, eu ficava pensando assim “mas ele não é um cachorro pra me morder, ele é um ser humano” e claro todo mundo criticava ela. Um dia, então, a minha mãe contou que na verdade aquela mulher estava sozinha, ela tinha que sobreviver e daquela maneira ele pegava sol. Ele não falava, ele rugia. Ele foi parar no APAE quando tinha quase 40 anos quando ela morreu e ele ficou com um parente que levou ele pra lá. Sabe é bem complicado, aquilo mexia muito comigo, não sei te explicar por que e quando fui fazer a Pedagogia a primeira habilitação que eu fiz foi a de Educação Especial porque eu queria entender o que era aquilo, como não queriam se misturar com ele, como ele era nocivo, como a gente era, eu lembro que na escola a gente fica a margem.

Representante DEPEI (50-60 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Escolhi abrir este capítulo com o relato que elucida como uma experiência pode impactar a trajetória de um sujeito. Nesse relato, a Representante do Departamento de Educação Inclusiva descreve como uma memória de sua infância direcionou o seu percurso acadêmico e profissional. É uma reminiscência de um evento que ilustra como ocorre o (não) cuidado de pessoas com necessidades específicas em certas circunstâncias sociais. Esse fragmento encapsula diferentes discursos que serão abordados neste capítulo, indo da construção de uma perspectiva do que significa educar para a diferença à implementação e atuação dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual no IFSul. Há uma profunda relação entre os debates de gênero e de sexualidade e a discussão de inclusão de pessoas com necessidades específicas no IFSul, uma vez que, entre outros fatores, os NUGEDS são diretamente geridos pelo Departamento de Educação Inclusiva, motivo pelo qual é importante explorar como esses discursos se relacionam na instituição.

O relato que abre este capítulo apresenta uma experiência ocorrida em um determinado tempo histórico. Katariny Labore Barbosa da Luz e Cerise de Castro Campos descrevem as diferentes abordagens culturais construídas ao longo da história para produzir o cuidado das pessoas com necessidades específicas. Para as autoras, há quatro modelos: o caritativo, o médico, o social e o de direitos humanos (LUZ; CAMPOS, 2018, p. 167). Uma perspectiva não é a evolução da outra, já que todas ainda coexistem e persistem no imaginário social no tratamento das pessoas com necessidades específicas.

Ao colocar em discussão as diferentes práticas de governo dessas vidas, tem-se por meta evidenciar as racionalidades que produzem a pessoa com necessidades específicas. Nesse sentido, é importante evidenciar os diferentes jogos de verdade que constroem uma suposta identidade atemporal e a-histórica para esses indivíduos. Ao problematizar essas práticas, deseja-se reconhecer a constituição de um modo de ser sujeito que é atravessado por diferentes discursos, contextualizados em cada época, que convocam esses indivíduos a se reconhecerem e se relacionarem a partir deles (FOUCAULT, 1998). A invisibilidade desses jogos de verdade evidencia a eficácia de sua própria manutenção, naturalizando uma forma de conceber os modos de cuidado a essas pessoas como uma entidade fechada em si mesma que não se relaciona com seu tempo.

Historicamente, a partir da modernidade, o cuidado das pessoas entendidas como anormais era pautado em um modelo de exclusão e separação do convívio social. A essas pessoas, assim como a outros sujeitos considerados desviantes, era negado o status de cidadão e o acesso pleno à cidade. Esse preceito justificava a internação em instituições asilares e ações segregacionistas voltadas a essa população. O modelo médico se afirma na modernidade, a partir da “separação” entre ciência e religião, e a compreensão de que são as ciências da saúde que devem tratar as anormalidades. Nesse modelo, a hospitalização é a principal ferramenta no tratamento das dificuldades específicas daqueles sujeitos considerados incapazes para o convívio pleno na sociedade, da mesma forma que, no modelo caritativo, a internação e o isolamento são afirmados como modelos de cuidados essenciais para essas pessoas. A diferença, nesse sentido, reside na justificativa. Se no modelo anterior, o sujeito era acometido por um infortúnio do destino e estava expiando seus pecados, no modelo médico, ele possuía um corpo biológico que careceria dos recursos necessários para uma vida dentro da normalidade. Nesse contexto, o “anormal” é produto de diferentes embates dos saberes jurídicos e médicos que ocorreram de forma gradativa durante o século XIX. Isso acontece a partir de uma série de procedimentos jurídicos de punição que se deram ao longo dos séculos sobre os “desviantes” até a formação gradual de um saber em consonância com um poder de normalização que produz a figura do “anormal” (FOUCAULT, 2010).

Objetivando questionar essas perspectivas individualistas, emergiu o modelo social, no qual a deficiência não é apenas uma questão particular do sujeito, mas um retrato de como a sociedade trata as pessoas com necessidades específicas. Por essa razão, não é a pessoa que não consegue se adaptar ao meio, mas são os espaços sociais que não oferecem as ferramentas necessárias para que ela viva sua vida de forma integral. É nesse modelo que se estabelece o conceito de barreira, um elemento incapacitante produzido pela sociedade que dificulta o acesso

e a integração de pessoas com deficiência, podendo ser de cunho atitudinal, arquitetônico, comunicacional, instrumental, metodológico e/ou programático. Nessa compreensão, é a sociedade que deve se adequar ao indivíduo e não o inverso como era preconizado nos modelos anteriores.

Por fim, emerge o modelo de direitos humanos, no qual a deficiência é vista como uma desvantagem social que ocorre entre corpos com impedimentos e em ambientes com barreiras sociais. A vivência da deficiência é compreendida como uma das muitas formas de habitar o mundo. A ênfase desse modelo está no respeito aos direitos das pessoas com deficiência que devem ter políticas específicas para suas demandas específicas. Mais do que uma lesão orgânica, a deficiência opera como uma barreira à plena participação do indivíduo na sociedade e sua vivência como sujeito de direitos.

Como já afirmado, não há uma progressão entre os modelos, pois todos coexistem nas diferentes abordagens de cuidado às pessoas com necessidades específicas. No relato da Representante do DEPEI, observa-se que aquele rapaz era tratado como um animal de estimação e era visto pela comunidade como uma figura monstruosa e aterrorizadora, não sendo reconhecido como um sujeito de direitos. Aquele jovem não estava institucionalizado e nem totalmente privado do contato com outros seres humanos, o que o fazia participar do imaginário daquela comunidade. Sua presença teve um impacto na trajetória da Representante do DEPEI e possivelmente em muitas outras pessoas daquela cidade. É difícil dizer sob qual modelo o cuidado do rapaz estava calcado, se é que existia algum naquela situação.

Esses diferentes modelos de cuidado a pessoas com necessidades específicas andam lado a lado com as legislações vigentes voltadas a essa população. Nessa direção, a Professora Andreia Cabral Colares Pereira faz um breve histórico da construção do campo da Educação Inclusiva em nosso país (PEREIRA, 2016). No Brasil, essa trajetória inicia durante o período imperial com a fundação de duas instituições no Rio de Janeiro: o Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854, que hoje se tornou o Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos Mudos, no ano de 1857, que hoje é o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). No início do século XX, houve a fundação de outras instituições, dentre elas, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no ano de 1945. Em 1944, é publicada a Política Nacional de Educação Especial que afirma que os alunos com deficiência que possuíam a capacidade de acompanhar os alunos entendidos como normais poderiam acessar o ensino regular. Os demais continuariam recebendo atendimento específico em uma modalidade de ensino ligada à Educação Especial. Contudo, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, esse paradigma foi alterado. Todos os estudantes

devem receber as ferramentas educacionais necessárias para atender suas necessidades específicas. Junto a isso, deve ser assegurada a terminalidade específica àqueles alunos que não atingirem as condições básicas de conclusão do nível de ensino. Em 1988, a Constituição Federal estabelece que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na Rede de Ensino Regular. Em 2001, o Plano Nacional de Educação aponta a necessidade de se construir uma escola inclusiva para todos os sujeitos. No mesmo ano, a partir do Decreto nº 3.956/2001, é promulgada a Convenção de Guatemala (1999), a qual afirma que todas as pessoas com necessidades específicas têm os mesmos direitos do que qualquer outro cidadão. Em 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva que objetiva transformar os sistemas educativos em sistemas de ensino inclusivos a partir da formação de gestores e educadores para o atendimento aos sujeitos com necessidades específicas. Aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece que todos os Estados-parte, incluindo o Brasil, são responsáveis em assegurar um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis educacionais. Em 2006, é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos pelo Ministério da Educação, o Ministério da Justiça, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no qual é incentivada a inserção das temáticas voltadas à Educação Inclusiva nos currículos do Ensino Básico e fomentar ações voltadas ao acesso, permanência e êxito dessas pessoas no Ensino Superior. Em 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, em consonância com Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência que objetivou investir na acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, na implantação de salas com recursos e em formação docente (PEREIRA, 2016, p. 26-30).

Conforme visto no capítulo anterior, em 2008 os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica transformam-se em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, com essa mudança, os IFs reafirmaram o objetivo de incluir em diferentes contextos educacionais os sujeitos que historicamente tiveram pouco ou quase nenhum acesso à educação. O estabelecimento dos IFs como política pública voltada à inclusão social visa, em última análise, intensificar a luta por um país que busca sua soberania a partir da construção de espaços de produção de ciência e tecnologia. No caso do IFSul, esses objetivos são facilmente identificados no Estatuto da instituição que, em seu artigo 3º, afirma que o IFSul tem o compromisso com a prática da justiça social, a equidade, a cidadania, a ética, a preservação do meio ambiente, a transparência e a gestão democrática (III), como também o compromisso com

a educação inclusiva (VII) (IFSUL, 2021a). Tais princípios estão na essência da proposta política que fundamenta a existência dos institutos federais.

Para além das questões históricas da constituição do campo da Educação Inclusiva e sua relação com os IFs, há várias concepções de formação educacional que embasam a construção da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Como afirmado no capítulo anterior, há duas concepções que estão em constante choque: a que visa suprir os anseios produtivos de um modelo econômico que trata o sujeito como mão de obra; e a que objetiva ofertar uma formação profissional humanista voltada à formação integral do trabalhador. Há uma constante tensão entre formação para o exercício da cidadania e formar mão de obra para o mercado que está atrelada ao conceito de justiça social nos institutos federais. Esse embate estará presente em diferentes ações de cunho inclusivo realizadas pelos IFs e vai orientar as práticas em Educação Inclusiva.

3.1 O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA RELAÇÃO COM OS NÚCLEOS INSTITUCIONAIS

Um dos primeiros investimentos na ótica da Educação Inclusiva realizada pelo IFSul foi a implementação dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no ano de 2011. A partir do Decreto 7.611/2011, os NAPNEs foram criados em diferentes IFs ao longo do país (BRASIL, 2011). No caso do IFSul, o NAPNE está presente em todos os câmpus da instituição. O objetivo principal desse núcleo é ser “responsável por mediar e/ou desenvolver ações de apoio e acompanhamento a estudantes, servidoras e servidores com necessidades específicas” (IFSUL, 2021c). Em termos gerais, o papel do NAPNE é o de garantir o acesso, a permanência e o êxito de pessoas com necessidades específicas. No caso do câmpus Passo Fundo, a ação do NAPNE é a de assessoramento da gestão quanto aos assuntos relacionados à/aos alunas/os que são identificados como pessoas com deficiência ou superdotação, além de auxiliar na construção de planos de atendimento educacional especializado desses estudantes. São múltiplos os espaços em que as atividades do NAPNE se cruzam com as dos NUGEDS e as dos NEABIs (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas). É comum que estudantes e servidores participem de mais de um desses núcleos ao mesmo tempo. Além disso, os três núcleos estão sob a coordenação do Departamento de Educação Inclusiva (DEPEI) do IFSul, o que aproxima suas ações. No câmpus Passo Fundo, esses três núcleos realizam atividades em conjunto que objetivam a conscientização e o estabelecimento de uma cultura de respeito às diferenças.

Apesar de o NAPNE não ser o foco central deste trabalho, é importante destacar que a criação desse núcleo foi uma ação tomada pelo IFSul que está diretamente relacionada ao compromisso frente à justiça social e que abriu caminho para que os demais núcleos fossem criados, incluindo o NUGEDS. Por essa razão, no IFSul, os debates sobre diversidade sexual e de gênero estarão em alguma medida embasados e/ou conectados com as discussões do campo da Educação Inclusiva. Para entender essas relações, é necessário compreender como o Departamento de Educação Inclusiva (DEPEI) está estruturado e como suas atividades atravessaram os debates de gênero e de sexualidade.

O Departamento de Educação Inclusiva (DEPEI) pertence à Diretoria de Políticas de Ensino e Inclusão (DIRPEI) e é vinculado diretamente à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFSul. Em um momento anterior, o DEPEI era chamado de Departamento de Ações Inclusivas e era vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). A alteração do nome e sua vinculação a outra pró-reitoria se deu a partir da compreensão da necessidade de ampliar a visão e a ação do departamento em torno da Educação Inclusiva.

Quando eu entrei em 2010 existia o Departamento de Ações Inclusivas. Com a mudança de gestão, a diretoria virou um departamento dentro da Pró-reitoria de Ensino e virou o departamento de educação inclusiva. Pelo entendimento da própria Pró-reitoria de Extensão e da Pró-reitoria de Ensino, que tinha o entendimento correto de que não deveria ser um Departamento de Ações Inclusivas e sim de Educação Inclusiva, porque primeiro lugar é a Educação Inclusiva que vai fazer esse movimento enquanto instituição de atendimento, segundo lugar ela troca totalmente o perfil o departamento. Hoje nós temos um perfil de acompanhamento, de criação de políticas de formação que dentro desses quatro anos de gestão foi muito voltado à educação. Temos esse curso de Educação Inclusiva e Atendimento Especializado, ofertado de forma EaD. Ele era inicialmente voltado a atender ao IFSul e hoje está disponível gratuitamente na internet para qualquer pessoa acessar. Também fomos responsáveis pela formação das Comissões de Heteroidentificação que também gerou um curso EaD. Nós nos preocupamos muito com a formação, especialmente após essa troca de perfil das ações inclusivas para Educação Inclusiva. Hoje o departamento está no lugar certo, embora eu acredite que tenha ser uma diretoria. De tudo que vivemos na nossa realidade, não temos essa possibilidade ainda de transformar em uma diretoria. Isso implica em estrutura e também no caso em estrutura orçamentária e estrutura de trabalho, porque o departamento é extremamente enxuto. A equipe sou eu e uma colega que é assistente social que na verdade não está ali como assistente social, mas que está ali como técnica administrativa. Além dela, tem as pessoas que colaboram pontualmente como uma psicóloga e uma professora que vem colaborando com a política, porque até então era só eu.

Representante DEPEI (50-60 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

A representante compreende que o DEPEI deveria ser uma vice-reitoria sozinha. Além disso, pela descrição apresentada por ela, fica evidente que se trata de uma equipe pequena para dar conta de todas as atividades voltadas à inclusão. Pelo relato da representante, é possível afirmar que é difícil para essa equipe assessorar de forma integral 14 câmpus e reitoria

localizados em diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul. Em função dessa limitação, segundo a representante, as práticas do DEPEI acabam indo na direção da Educação Especial:

Foi um grande desafio, porque uma coisa ter a compreensão dentro da esfera da Educação Especial, mas outra é você trabalhar com os outros núcleos e atender uma demanda de 14 câmpus. Exige um compromisso com políticas, um olhar atento à instituição e tu abraçar o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas que era algo que eu não conhecia. Claro, a gente vai sempre pra nossa zona de conforto. Uma das primeiras iniciativas que eu tive dentro do departamento foi voltada a minha área da Educação Inclusiva até por toda a minha vivência estar muito conectada à perspectiva de colaboradora nos processos inclusivos do câmpus.

Representante DEPEI (50-60 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

É possível observar como a trajetória profissional da Representante do DEPEI impacta a construção de uma visão do que significa Educação Inclusiva no IFSul. Para ela, atuar na Educação Especial e atuar na gestão dos núcleos pelo DEPEI são dois campos de complexidade com suas especificidades. Nesse contexto, conciliar essas duas propostas exigiu da parte da representante uma aprendizagem pautada em sua trajetória pessoal e profissional. Somado a isso, a aprendizagem no cotidiano das práticas institucionais constitui gradativamente o trabalho do DEPEI.

Foi nessa linha que eu comecei meu trabalho e depois fui me envolvendo com os núcleos em 2018 a partir de uma denúncia de fraude numa autodeclaração racial de um aluno que gerou todo um trabalho junto com os NEABIs e isso resultou na criação da comissão de heteroidentificação no IFSul. Dessa maneira, eu fui me inserindo nos núcleos.

Representante DEPEI (50-60 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Como exemplo desse movimento, a Representante cita que necessitou manejar uma situação de fraude em um processo de heteroidentificação⁹, o que oportunizou a ela uma importante aprendizagem sobre os debates raciais.

Nessa direção, o ensinar é profundamente político, e o aprendido é revolucionário. Para bell hooks¹⁰, as instituições educacionais podem operar como ambientes de reprodução dos preconceitos, como também serem os locais que os desafiam (HOOKS, 2013). Para a autora, a sala de aula é um importante espaço político no qual circulam as forças de manutenção

⁹ O processo de heteroidentificação no IFSul consiste na averiguação da condição racial fenotípica declarada pelos sujeitos na inscrição do vestibular. São montadas comissões locais nos câmpus que fazem essa avaliação. Os sujeitos autodeclarados pardos ou negros que têm sua condição racial fenotípica afirmada pela comissão podem concorrer nos processos seletivos em vagas destinadas a essa população. A coordenação desse processo é de responsabilidade do Departamento de Educação Inclusiva em conjunto dos NEABIs dos câmpus.

¹⁰ Segundo bell hooks, seu nome é escrito todo em minúsculo para enfatizar a substância de seus livros e não sua autoria. Por respeito a essa escolha, o nome da autora será sempre escrito em minúsculo.

do *status quo*. Trazê-las à cena é reconhecer o papel da educação como algo que é capacitante, já que “amplia nossa capacidade de sermos livres” (HOOKS, 2013, p. 13). Nessa perspectiva, a liberdade reside no processo de reconhecimento dos mecanismos que produzem o que é ensinado às/aos estudantes, um processo que, para hooks (2013), é tanto prazeroso como perigoso. A diversidade de visões sobre o conhecimento não deve ser apenas tolerada na escola, mas respeitada e analisada criticamente. Segundo o relato anterior, a Representante do DEPEI passa por esse processo diariamente ao questionar os conhecimentos do campo da Educação Inclusiva, a partir das experiências de sua trajetória pessoal e profissional. Isso se soma ao próprio papel dos NUGEDS, que têm a capacidade de incomodar e refletir sobre os conhecimentos consolidados para trazer mudança naquilo que está sedimentado e dado como verdade no IFSul.

Outro espaço que assume esse caráter formativo é o Grupo de Trabalho dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (GT-NUGEDS). Conforme apresentado no capítulo anterior, o GT-NUGEDS é um espaço de encontro virtual quinzenal das/dos representantes dos NUGEDS dos câmpus e da Reitoria com a presença dos servidores que compõem o DEPEI. Há GTs similares organizados em torno do NAPNE e NEABI que também são coordenados por esse departamento. A participação das/dos representantes do Departamento de Educação Inclusiva auxilia na defesa das pautas dos núcleos no Colégio de Dirigentes (CODIR), no Conselho Superior (CONSUP) e nas reuniões das pró-reitorias. Recentemente, o DEPEI foi o principal responsável pela alteração de diferentes documentos, como o Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucional e a alteração dos regulamentos dos núcleos.

Ainda, a representante do DEPEI aponta os GTs como um local de fortalecimento das/dos representantes dos núcleos que podem construir atividades conjuntas e parcerias institucionais entre os câmpus. Para essa representante, o GT é um espaço pessoal de aprendizagem. Suas concepções sobre gênero, sexualidade e raça foram se alterando a partir desse contato.

A cultura que a gente traz, as concepções que a gente tem, tão arraigadas ao que a gente é. Isso me sacode muito pra me fazer mudar porque eu não sou uma pessoa preconceituosa, não me considero, mas a gente tem conceitos ainda antigos que a gente pode se reciclar. Estar nessa posição como chefe de um departamento de Educação Inclusiva, me sacode todo dia, não porque eu tenha alguma coisa de preconceito, mas porque mesmo tu não tendo, todo momento tu vive a idade de que tu tem, os conceitos que você tem. Na minha posição, tu que tem que levar isso pra pessoas, fazer elas entenderem, sempre sacudindo as pessoas e quando tu sacode as pessoas, tu também te sacode, é uma consequência. Eu acho isso muito bacana de como a gente vem se transformando ao longo da vida. Eu venho também nessa transformação porque antes eu escutava certas coisas e eu dizia "ah, o cara é preconceituoso deixa pra lá". Hoje eu não consigo, hoje eu escuto e digo "vem cá, tu

já escutou o outro lado? tu tá entendendo porque tu diz isso? De onde vem esse pensamento?". Acaba que tu de certa forma tu vem influenciando as pessoas também. Representante DEPEI (50-60 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Uma das responsabilidades desse departamento é a formação dos servidores para atuar em suas práticas cotidianas na perspectiva da Educação Inclusiva. Há um curso virtual autoinstrucional organizado pelo departamento sobre Educação Inclusiva que é ofertado à comunidade acadêmica e que infelizmente é pouco acessado. A representante do DEPEI reconhece que as/os servidoras/es que ingressam nas diferentes coordenações que existem nos câmpus têm pouca ou nenhuma formação nessa temática e precisam aprender na prática como lidar com as situações relativas à inclusão. Existe uma série de aparatos jurídicos e legais que apoiam o acesso das pessoas com necessidades específicas que podem constituir material de formação para essas/es servidoras/es. Contudo, a prática diária no IFSul é muito mais complexa e imprevisível do que está no papel. De acordo com a representante, o DEPEI não consegue coordenar sozinho as ações formativas em educação inclusiva considerando a quantidade de servidores e estudantes no IFSul que necessitam de formação nesse campo. É necessário que os gestores locais dos câmpus também assumam essa tarefa:

As pessoas entram na coordenação, não tem formação e acabam entendendo que o trabalho é muito árduo. No IF, raríssimas pessoas têm formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para a grande maioria que não tem hoje ofertamos o curso online sobre essa temática. Acaba que as pessoas não têm formação e elas vão fazer depois com a necessidade apresentada. Nós não temos profissionais na área e não temos ainda o cargo previsto para o profissional de AEE. Na nossa realidade, esse trabalho de convencimento, de reflexão e de entendimento que a gente faz levou um diretor de um câmpus adotar nossa ideia e abrir concurso profissional de AEE em vaga de professor, que é a vaga correta, mas que foi muito questionado por isso. Hoje é o único campus que tem educador especial. Agora o câmpus Pelotas abriu concurso, mas com a pandemia está tudo suspenso. Ele será o segundo campus e a nossa ideia é que todos tenham. A nossa política voltada à Educação Inclusiva é perfeita. Ela só precisa ser posta na prática. Nós temos dispositivos legais, um arcabouço de leis que transforma a inclusão das pessoas da educação especial e a inclusão das pessoas com deficiência em realidade. Uma pena que a gente sabe que no dia a dia não é assim. Ainda é uma luta pra colocar isso em prática.

Representante DEPEI (50-60 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Como afirma a representante, a conscientização da importância do trabalho de inclusão não deve ser centralizada no DEPEI, mas sim uma bandeira de todos os gestores do IFSul. O obstáculo se encontra no entendimento de que essa atuação é prioritária. A representante exemplifica isso a partir da ausência de profissionais de AEE nos câmpus e do desinteresse da maioria dos diretores em encontrar formas de contratá-los. O DEPEI tem um papel central de coordenar globalmente essas atividades.

Apesar de os debates sobre a inclusão serem cada vez mais comuns na Educação, os professores têm pouco preparo para incluí-los em suas metodologias de ensino. Existe uma série de implicações políticas na base didática dessas temáticas que ainda são assustadoras para as/os docentes. As discussões de gênero e de sexualidade, por exemplo, são marcadas como imorais por certos grupos conservadores e por isso devem ser impedidas de serem debatidas nas instituições escolares. Para bell hooks (2013), os espaços formativos têm um papel fundamental no fortalecimento das/dos professores e no combate desse silenciamento. Para a autora, esses ambientes devem ter um caráter de confrontação construtiva e questionamento crítico em que as/os docentes podem expor seus temores, trocar experiências e produzir estratégias de como ampliar suas práticas de sala de aula (HOOKS, 2013). Não se trata de uma tarefa fácil, já que envolve assumir a postura que o espaço pedagógico nunca é neutro politicamente. A academia ainda é o local onde são reproduzidos os saberes hegemônicos e colonizados, nos quais também são reproduzidos preceitos machistas, homofóbicos, racistas e de outros preconceitos. As escolhas didáticas empregadas pelas/pelos professores também são escolhas políticas, e a ausência desse reconhecimento fabrica a ilusão de que o conhecimento científico lecionado é sempre neutro e seguro de qualquer questionamento. Para bell hooks (2013), os espaços educacionais antes de tudo são espaços comunitários em que cada voz individual deve ser escutada e respeitada, cujos sujeitos possuem códigos culturais variados que exigem epistemologias diversas. Mais do que fomentar o encontro de ideias divergentes, a construção dessa comunidade perpassa o reconhecimento das diferentes formas de ser (HOOKS, 2013, p. 59). Por essa razão, compreendi que os NUGEDS operam como uma ferramenta de formação à cidadania, uma vez que sua existência põe em questionamento as condutas institucionais sobre gênero e sexualidade. Há uma experimentação política cotidiana proposta por esses núcleos que oportuniza a reflexão sobre as práticas, muitas vezes institucionalmente autorizadas, de racismo, sexismo e LGBTQIA+fobia.

Segundo a documentação do IFSul, o objetivo do Departamento de Educação Inclusiva é priorizar o acesso, a permanência e o êxito dos sujeitos independentemente de deficiência, etnia, raça, gênero, sexualidade e classe social. Segundo o Regimento Geral do IFSul, compete ao Departamento de Educação Inclusiva:

1. apoiar as ações para desenvolver processos de aprendizagem para educação inclusiva;
2. divulgar os objetivos das ações inclusivas motivando o acesso, permanência e êxito de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social;
3. promover ações visando à democratização e à equiparação de oportunidades educacionais no IFSul;

4. incentivar a capacitação da comunidade acadêmica no âmbito da educação inclusiva;
5. proporcionar ou ampliar habilidades funcionais atendendo às especificidades de pessoas com deficiência, no âmbito do IFSul;
6. estimular projetos no IFSul que favoreçam e simplifiquem as atividades do cotidiano das pessoas com deficiência; e
7. buscar cooperação e parcerias com instituições de referência, objetivando o desenvolvimento de ações de educação inclusiva. (IFSUL, 2021c)

Em resumo, o papel do DEPEI é proporcionar maior interação entre o IFSul e a sociedade que o circunda, ampliando o acesso à educação profissional de grupos sociais que são considerados à margem do restante da sociedade. O DEPEI produz ações em consonância com as necessidades internas e das realidades das comunidades locais e regionais em que os câmpus estão inseridos, produzindo democratização do conhecimento. Trata-se de um departamento que opera pela promoção da igualdade de condições e ampara o acesso e a permanência na instituição, respeitando as diferenças e a diversidade em torno da formação profissional, preparando os sujeitos para o mundo do trabalho. O carro-chefe das ações do DEPEI está relacionado com os núcleos institucionais, e cabe a esse departamento sua coordenação institucional.

Segundo o Regimento do IFSul, dos diferentes núcleos institucionais que o IFSul dispõe, como já afirmado, três estão diretamente ligados ao DEPEI e em suas atividades voltadas à Educação Inclusiva: a) Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que visa promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade corporal, na busca de quebrar barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a incluir todos na educação; b) Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), que objetiva desenvolver ações referentes à temática das relações étnico-raciais; c) Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS), que é responsável por desenvolver as ações de promoção dos direitos da mulher e todo um elenco que compõe o universo da Diversidade sexual para a eliminação das discriminações que as atingem, bem como à sua plena integração social, política, econômica e cultural (IFSUL, 2021c). Além dos núcleos, o DEPEI é responsável pela coordenação das comissões de heteroidentificação dos vestibulares da instituição. Em razão de esses três núcleos estarem diretamente vinculados ao Departamento de Educação Inclusiva do IFSul, a temática do atendimento educacional especializado irá atravessar transversalmente a atuação de seus integrantes.

Eu fui pra faculdade quando já era mãe de dois adolescentes e me destaquei como aluna. Acabei me identificando com a educação especial a partir do núcleo de projetos nessa temática. Após a conclusão do curso, fui trabalhar em uma escola filantrópica. Eu cheguei lá e eu me deparei com uma deficiência que eu não tinha me deparado ainda

que é a deficiência visual. Isso me desacomodou de sobremaneira e eu queria conhecer mais quem era esse sujeito, não podia olhar pra ele por um único viés, era um sujeito holístico, essa visão do todo, não uma deficiência [...] já me identificar por esse tema, foi algo que eu não sei te explicar. Até hoje minha paixão, minha bandeira. isso foi que me trouxe até o departamento de educação inclusiva, a minha paixão pela educação especial. Não tinha nesse momento NUGED, não tinha NEABI, mas quando a gente é de natureza inclusiva a gente sabe que a gente tem esse coração aberto, essa mente aberta pras diferenças e não faz diferença quais diferenças são na verdade.
Representante DEPEI (50-60 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

A construção acadêmica e profissional da Representante do DEPEI se deu em torno da Educação Inclusiva. Tal perspectiva de atuação também está presente na maneira como o IFSul produz uma narrativa institucional sobre o que significa incluir o diferente. Em consequência, essa visão sobre inclusão estará de alguma forma presente nas ações dos diferentes NAPNEs, NEABIS e NUGEDS. Também afeta a maneira como o DEPEI irá agir frente às demandas trazidas por esses núcleos. A escrita que embasa a conceituação dos núcleos no Regimento Geral permite tirar algumas conclusões que vão nessa mesma direção:

Os Núcleos, órgãos de assessoramento das Direções dos Câmpus ou da Reitoria, poderão ser compostos por servidores lotados em diferentes entes administrativos (departamentos, coordenadorias ou gabinete do Diretor de Câmpus ou do Reitor), para subsidiar a estrutura administrativa na tomada de decisões.

[...]

§ 2º Os Núcleos estarão, obrigatoriamente, subordinados a um ente administrativo, através de portaria do Reitor

[...]

§ 4º Os Núcleos poderão ter competências específicas estabelecidas em Regulamento Próprio aprovado pelo Conselho Superior.

§ 5º Na portaria de criação do Núcleo constarão os seus objetivos.

§ 6º Os seguintes Núcleos estarão presentes na estrutura dos Câmpus e Reitoria do IFSul:

a) Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE): responsável por mediar e/ou desenvolver ações de apoio e acompanhamento a estudantes, servidoras e servidores com necessidades específicas; (Redação dada pela Resolução nº 64/2021 do CONSUP publicada no DOU de 23/11/2021)

b) Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI): responsável pelo acompanhamento das questões relacionadas à esfera étnico-racial; (Redação dada pela Resolução nº 64/2021 do CONSUP publicada no DOU de 23/11/2021)

[...]

d) Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS): responsável pelo acompanhamento às questões relacionadas a gênero e diversidade sexual. (Redação dada pela Resolução nº 64/2021 do CONSUP publicada no DOU de 23/11/2021) (IFSUL, 2021c)

Os núcleos são considerados órgãos de assessoramento às direções e à reitoria na tomada de decisão frente às suas temáticas específicas. Seus membros são servidoras/es lotados em diferentes coordenadorias e departamentos, estudantes de qualquer curso da instituição e pessoas que compõem a comunidade externa. Em nível local, são as portarias que organizam os objetivos dos núcleos. Em nível institucional, o seu regulamento deve ser aprovado pelo

Conselho Superior do IFSul. Os núcleos são um importante articulador do Departamento de Educação Inclusiva e, por isso, ambos devem estar alinhados em seus objetivos.

Quanto aos documentos institucionais, o Regimento Geral cita todos os núcleos da instituição, dos quais destacam-se os três que estão sob a coordenação do DEPEI. São descrições objetivas que resumem a atuação do NAPNE, NEABI e NUGEDS. As descrições dos núcleos foram recentemente alteradas, e a escrita anterior desses elementos consta tachada no documento. A descrição anterior do NUGEDS era a seguinte:

~~b) Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED): responsável por desenvolver as ações de promoção dos direitos da mulher e da livre orientação sexual, lutando contra a discriminação de gênero e a homofobia nos Câmpus e Reitoria; (Revogado pela Resolução nº 64/2021 do CONSUP publicada no DOU de 23/11/2021) (IFSUL, 2021c)~~

Conforme consta na introdução deste trabalho, o núcleo recentemente deixou de ser chamado NUGED (Núcleo de Gênero e Diversidade) para ser chamado de NUGEDS com o acréscimo do S de Sexual. Trata-se de um movimento importante de afirmação do núcleo. No âmbito federal, segundo Rodrigues e Abramovicz, o uso do conceito de diversidade de forma genérica e inespecífica teve por objetivo evitar o confronto direto por parte do Ministério da Educação com os grupos conservadores. Ao mesmo tempo que respondia às pressões dos movimentos sociais pela inclusão do tema nos currículos, o poder público evitava se afirmar de forma coerente e sólida para evitar abalar a confiança de parte de sua base política que é contra esses debates (RODRIGUES, ABRAMOVICZ, 2013, p. 26). É possível observar esse mesmo movimento no IFSul, uma vez que apenas recentemente o instituto alterou as documentações sobre os NUGEDS para afirmar qual é o seu espaço de atuação.

Nesses termos, fui parte do coro de sujeitos que lutaram pela inclusão desse S. Esse movimento rompe com um certo encabulamento que a palavra sexo trazia e ainda traz às/aos servidoras/es do IFSul para afirmar o núcleo como espaço das discussões relativas à diversidade sexual. Outro ponto curioso está na afirmação retificada de que o papel do núcleo é “promover os direitos da mulher e da livre orientação sexual com enfoque no combate à discriminação de gênero e homofobia” (IFSUL, 2021c). Segundo essa definição, o núcleo deve trabalhar com questões muito específicas do universo dos debates de gênero e de sexualidade. O enfoque no combate à discriminação de gênero e homofobia limita o campo de atuação do NUGEDS a questões e simplificam toda a complexidade que essas temáticas evocam. Felizmente, essa descrição foi alterada para outra que amplia as possibilidades do núcleo.

O pesquisador Lucas Lopes Grischke observa que o Regimento Geral do IFSul não descreve as temáticas de gênero e raça de maneira interseccional, já que a abordagem prevista nesse documento coloca cada temática em núcleos isolados. Contudo, diferentes IFs vêm debatendo formas de vencer essa fragmentação em prol de ações unificadas (GRISCHKE, 2019, p. 107). Recentemente, os NUGEDS vêm buscando parcerias com os NAPNEs e NEABIs de seus câmpus para trazer atividades conjuntas, porém evidentemente há um longo caminho a ser percorrido antes de produzir práticas interseccionais.

3.2 O DEBATE DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE SOB O FOCO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFSUL

Aprovada em 2016 (Resolução CONSUP 51/2016) e atualizada em 2019 (Resolução CONSUP 15/2019), a Política de Inclusão e Acessibilidade (ANEXO B) é estabelecida no IFSul. Trata-se de um documento explicativo voltado às ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão de todos os câmpus do IFSul, que visa à promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial e de gênero (Art. 1º). É uma Política transversal, voltada a garantir preceitos dos direitos humanos para o corpo discente, docente e servidores técnicos-administrativos que está em conformidade com legislações atuais, especialmente no campo dos direitos das pessoas com deficiência.

A Política de Inclusão e Acessibilidade conta com um breve glossário com diferentes conceitos que são usados na escrita do documento, dentre os quais acessibilidade, barreiras, adaptação, profissional de apoio escolar, entre outros termos (Art. 2º). Esse documento regulamenta a implantação e a institucionalização nos câmpus de Núcleos de atendimento voltadas aos marcadores de gênero (NUGEDS), raça (NEABI) e deficiência (NAPNE). Junto a isso, a Política preconiza a celebração de convênios e parcerias com instituições públicas, privadas, movimentos sociais e organizações não governamentais, com o intuito de assegurar ações de articulação, intersetorialidade e descentralização das políticas públicas. Outro ponto interessante preconizado é a formação permanente da comunidade acadêmica do IFSul para garantir o desenvolvimento dessa política (Art. 4º). Nessa política, também está prevista a reserva de vagas para negros, indígenas e pessoas com deficiência nos processos seletivos de ingresso dos alunos nos câmpus do IFSul (Art. 8º).

Esse documento utiliza o conceito de diversidade (Art. 1º, *caput*) de maneira ampla, destacando as questões socioeconômicas, culturais, étnico-raciais, de gênero e para pessoas com deficiência. Há uma ênfase na promoção de ações afirmativas no IFSul que objetivam a

construção de uma instituição inclusiva e permeada por valores democráticos, éticos e pelo respeito à diferença e à diversidade (Art. 5º). Nesse documento, os conceitos de diferença e diversidade aparecem em conjunto sem sentido de contradição ou anulação. Especificamente sobre as temáticas de gênero e de sexualidade, a Política de Inclusão e Acessibilidade cita em seu Art. 6º, XIII, que a instituição deve “(...) discutir, pesquisar e promover práticas educativas sobre as diversidades de gênero e sexual, com enfrentamento do sexismo, homofobia e todas as variantes de preconceitos e discriminação” (IFSUL, 2019). Essa redação é bastante similar à descrição utilizada no Regimento Geral para se referir ao NUGED antes de sua mudança para NUGEDS. Isso evidencia que o termo “diversidade”, quando se refere a gênero e sexualidade, possui um enquadre específico. A cada documento revisitado e reescrito pela instituição, há um alinhamento maior com a temática. Isso possibilita que a diversidade de um termo genérico ganhe seus próprios contornos quando referido ao NUGEDS. Grischke, em sua análise a esse documento, mostra que há uma predominância de questões relativas à Educação Especial nos artigos (III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XII, XIV), o que evidencia que a população prioritária referida na redação da Política de Inclusão e Acessibilidade são as pessoas com necessidades específicas (GRISCHKE, 2019, p. 111). Novamente, isso aponta para uma certa direção enfatizada na construção do que significa Educação Inclusiva na instituição.

A Política de Inclusão e Acessibilidade afirma em seu Art. 1ª que o papel dos núcleos institucionais é o de fomentar ações voltadas à inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, tendo em vista a diversidade e a promoção dos direitos humanos. Isso é calcado na produção de espaços de respeito a pessoas com necessidades específicas (NAPNE), à diversidade étnico-racial (NEABI) e à pluralidade de concepções de gênero e de sexualidade (NUGEDS). Grischke chama atenção para o fato de que os debates em prol da diversidade sexual e de gênero foram os últimos inseridos no IFSul e que a terminologia “núcleo” era utilizada mesmo quando os IFs ainda eram CEFETs, mas para se referir ao atendimento das /dos estudantes com deficiência (GRISCHKE, 2019, p. 112). Novamente, é possível perceber que apenas recentemente as discussões de gênero e de sexualidade foram acrescentadas aos documentos e que ainda há um colamento do conceito de inclusão e acessibilidade aos debates promovidos em torno das pessoas com necessidades específicas e a Educação Especial. Há uma linha genealógica entre deficiência e diversidade, uma tensão ética que coloca em sincronia esses debates, fortalecendo uma perspectiva unívoca para ambas as discussões. Desse modo, os debates de gênero e de sexualidade no IFSul são fortemente pautados e defendidos pelo prisma da Educação Especial. Gradualmente, a instituição vem construindo debates transversais entre

os núcleos que abordam essas temáticas, contudo ainda há um longo caminho a ser percorrido até que as temáticas de gênero e de sexualidade tenham a sua própria identidade institucional.

Outra importante iniciativa tomada pelo IFSul foi a construção do documento que regulamenta o uso do nome social na instituição (ANEXO C), que entrou em vigor no ano de 2016 a partir da Resolução CONSUP nº 35 /2016. Isso ocorreu no mesmo ano em que a presidenta Dilma Rousseff autorizou o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal a partir o Decreto nº8.727/2016. Aprovado pelo Conselho Superior do IFSul, o Regulamento de Uso Social no IFSul autoriza a inclusão do nome social nos registros acadêmicos e funcionais de estudantes e servidoras/es. Esse pedido pode ser realizado em função de constrangimento ou necessidade de adequação à identidade de gênero (Art. 2º). Para realizar essa solicitação, é necessário possuir Carteira de Nome Social ou realizar uma autodeclaração (Art. 3º, § 1º). No caso dos alunos menores de idade, é necessária a autorização dos pais para fazer essa modificação (Art. 3º, § 2º). Salvo exceções, o nome social pode diferir apenas no prenome (Art. 4º). Quanto aos documentos internos e externos, o nome social estará no lugar do nome de registro em listas de frequência, identidade estudantil ou funcional e no correio eletrônico (Art. 5º). No caso de documentos oficiais relativos à conclusão do curso e colação de grau, histórico escolar, certificados, certidões e diplomas de conclusão, deverá constar o nome de registro civil (Art. 6º). Por fim, o Artigo 7º ressalta que o nome social deve ser utilizado amplamente pela comunidade acadêmica (IFSUL, 2016a). Dentro de certos limites legais, é um documento que oportuniza que pessoas tenham seu nome social respeitado. No entanto, o nome de registro ainda aparecerá em diferentes espaços, o que pode gerar constrangimento. No caso de alunos menores de idade, a necessidade de autorização dos pais pode dificultar o acesso de alunas/os que vivem com famílias que não aceitam sua identidade de gênero.

Apesar de esse regulamento existir há mais de 5 anos no IFSul, as/os representantes de NUGEDS relatam dificuldades práticas no dia a dia relativas ao uso do nome social das/dos estudantes.

O nome social é um direito, mas a gente enfrenta resistência de professores por desconhecimento. Nem sei se posso dizer que isso é por preconceito. Acho que é por desconhecimento da existência de poder usar o nome social, de não saber que a pessoa pode ser diferente e identificar como homem ou mulher independente do seu sexo. Foi uma briga que tivemos que comprar. O que custa chamar pelo nome social se a gente chama tantas pessoas por apelido? Chama pelo nome que a pessoa quer ser chamada.

Representante 12 (30-40 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

A Representante 12 relata que uma das pautas do NUGEDS de seu câmpus é a conscientização do uso do nome social. Os servidores têm dificuldade de compreender a função social que o nome social tem para inúmeros alunos e servidores que enfrentam cotidianamente obstáculos na vivência de sua identidade de gênero. Indo na mesma direção, em sua pesquisa sobre os NUGEDS, Grischke afirma que apesar de os documentos institucionais do IFSul afirmarem o direito ao tratamento oral exclusivo pelo nome social, muitos servidores não sabem ou ignoram seu uso (GRISCHKE, 2019, p. 114). Importante observar que há dois pontos de vista em constante embate na instituição: um que afirma o respeito à diversidade sexual e de gênero que está presente nos documentos; e outro comportamental, das práticas cotidianas da instituição. Mais do que redigir documentos atuais em prol dos direitos humanos, é a ação diária em prol do respeito à diversidade sexual e de gênero que produzirá espaços educacionais acolhedores.

Um episódio que tenho pra te contar envolve o registro civil de um estudante. Um dia chegou a servidora da CORAC e disse "Tem uma situação na minha sala e eu preciso de ajuda pra resolver". Vou até lá e era um pai querendo fazer a matrícula do filho. "Olha professora quero te perguntar. Aqui nessa escola se usa o nome social?" e eu disse que sim. Ele ficou meio impactado e disse "Meu filho passou no vestibular, mas na outra escola que estudava tratava ele como menina. Ele não é uma menina. A senhora vai ver que ele é um menino. Ele faz uso de nome social. A mãe não aceita. Mas eu lhe digo que reconheço no meu filho que ele é um menino." Conversei um tempão com ele. Adoro conversar. Tu via que aquele pai ficou encantado porque encontrou um espaço onde o filho seria reconhecido pelo que ele realmente é. Fizemos a matrícula, toda a documentação dele. O IFSul tem legislação própria pra isso que garante o uso de nome social. Naquela semana fui pra reunião dos professores e coloquei a situação. Falei na reunião que o nome dele seria x e que seria chamado assim. Fizemos uma formação pros professores mostrando o que era identidade de gênero, o que era identidade sexual, etc. Mostramos aquele bonequinho clichê. Mostra a cabeça, o corpo, os órgãos sexuais, o coração. Mostrar pras pessoas entenderem. A gente tem que entender que não malha ferro frio. Tem muitos professores que chegaram no IF e que vem numa caminhada de 20 anos em outras escolas fora do instituto e que vem com aquilo muito arraigado. Vem com uma coisa muito tradicional e muito excludente no sentido que esse espaço não é do aluno diferente. Aconteceu uma situação desse aluno que ele começou a namorar outro colega. Isso deu um nó na cabeça de uma professora. "Se quer namorar um guri, porque resolveu que queria ser guri também? Não se resolve. O que quer?" Você tem que fazer todo um trabalho. Aí que o NUGEDS entra. Todo um trabalho de formação, de explicação, de orientação, de que não é assim, de que uma coisa não tem nada a ver com a outra. Isso são coisas que sempre existiram, não são da "modernidade", mas que agora essas coisas tão vindas à tona. O que a gente tem que fazer? A gente tem que aceitar as pessoas como elas são e trabalhar com as pessoas como elas são. Não existe um modelo único perfeito, uma caixinha quadrada que todo mundo tem que se encaixar dentro. Todos nós somos diferentes. Cada um tem as suas especificidades. É um trabalho de formiguinha pra fazer as pessoas entenderem.

Representante 14 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Gênero e sexualidade atuam como dispositivos que estão em constante disputa pelo controle dos corpos. As políticas educacionais operam regramentos morais que definem como

a diferença deve e será abordada na sala de aula. Como afirma Pocahy e Dorneles (2019), a escola opera como espaço-tempo em que a experiência democrática é aprendida, produzida e disputada. É por essa razão que o ambiente escolar se torna palco de embates agressivos na construção de verdades absolutas sobre o que significa produzir discussões sobre a diversidade sexual e de gênero.

Convocar o sujeito-escola e as relações institucionais que outorgam a circulação de certos enunciados sobre gênero e sexualidade possibilita compreender os modos como são construídas essas redes discursivas, como também os efeitos que a fixação de binarismos sobre as temáticas de gênero e de sexualidade tem nas vidas dos indivíduos que transitam pelos ambientes escolares. Nesses termos, a sociedade está organizada em torno do binarismo de gênero que produz uma ampla rede discursiva reafirmando papéis específicos a partir das diferentes significações das marcas corporais dadas aos indivíduos. Isso achata a vivência múltipla e diversa que a própria vida assume cotidianamente. São entendimentos ditados especialmente pelo contexto em que se vive e pelas possibilidades de construir sentidos sobre o mundo.

Como afirma Pocahy (2016), o ambiente escolar não pode ser usado para comprovação de objetivações absolutas, porque esse espaço é também interlocutor de suas redes discursivas. A escola é “*espaço-tempo-lugar* de saberes-fazer-sabores que engendra nos seus/com os seus cotidianos” (POCAHY, 2016, p. 291). Justamente por esse pressuposto ético, a construção de um entendimento sobre a realidade escolar envolve conceber os sujeitos como protagonistas de suas histórias. São diferentes regimes discursivos que reafirmam uma gama de identidades, diferenças e sentidos de pertencimentos aos sujeitos.

Os documentos institucionais auxiliam na criação de um terreno de possibilidades à inclusão. No entanto, isso só vai ocorrer se houver mediadores na instituição dispostos a iniciar esse processo. A atitude da Representante 14 descrita acima é um exemplo desse movimento. Através daquele encontro, ela percebeu como poderia acolher aquele estudante e trabalhar com os servidores de seu câmpus. A existência de um documento que facilita a alteração do nome de registro civil para o nome social provoca uma abertura, mas são posturas como a da representante do NUGEDS que definem a produção de um ambiente educacional que respeita a diversidade sexual e de gênero. Nessa direção, Pereira afirma:

Validar direitos é acolher o outro não apenas abrindo a porta da escola, mas, acima de tudo, respeitando sua história e promovendo entrelaçamentos dialógicos em que a distância, antes percebida, seja a fonte e o objetivo capaz de erguer pontes onde, no pretérito, somente ilhas ganhavam destaque e aplausos. (PEREIRA, 2016, p. 100-101)

O NUGEDS é uma ponte entre as propostas dos documentos institucionais e a realidade cotidiana dos câmpus, pois se torna um dos espaços em que os servidores debatem sobre gênero e sexualidade e levam esse conhecimento para a comunidade acadêmica. Outra iniciativa importante foi a redação de um documento com orientações para uso da linguagem não sexista (ANEXO D), organizado pelo NUGEDS Reitoria (IFSUL, 2021b). A linguagem não sexista preza pelo questionamento da norma culta da língua portuguesa que afirma o masculino como gênero neutro quando há indefinição deste nas palavras. Sobre isso, a Professora Guacira Lopes Louro afirma que há uma naturalização do masculino como norma gramatical. A autora exemplifica que é comum mulheres pesquisadoras se referirem a si mesmas no masculino durante suas escritas acadêmicas. Segundo Louro (2004), isso é tão naturalizado quanto um orador numa sala cheia de mulheres ter que se referir ao público no masculino caso haja um único homem presente (LOURO, 2004, p. 66). O mesmo questionamento é levantado por Sara Ahmed. Ao mostrar um poema que havia escrito para uma de suas tias, a autora foi questionada do porquê utilizar o pronome “Ele” para se referir a ser humano de forma genérica. Ahmed (2022) se diz surpresa que, mesmo sendo uma estudiosa do gênero, esse fato lhe passou totalmente despercebido (AHMED, 2022). Essa forma de escrita é tão enraizada culturalmente que pouco é questionada. A concepção do documento produzido pelo NUGEDS Reitoria deseja introduzir o uso da linguagem não sexista no IFSul, objetivando uma escrita menos focada no binarismo e respeitando a diversidade sexual e de gênero. A representante desse núcleo conta como foi o processo de construção desse texto:

O NUGEDS Reitoria tem solicitado a todas as unidades da reitoria para mudar a forma de comunicação e linguagem nos documentos institucionais para incluir as mulheres e para isso foi solicitado que os documentos não tivessem uma linguagem sexista. Desde 2017 quando ainda estava como coordenadora eu recebia esses memorandos e notava que estava sempre solicitando para o reitor e para as unidades fazerem essas mudanças de linguagem. Isso começou a ser feito pontualmente começando pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Tudo de forma muito pequena e nunca foi adiante alguma mudança mais global. Em 2021, a Diretoria de Desenvolvimento Institucional (DDI) começou ali no departamento mesmo a fazer uma escrita em uma linguagem não-sexista. Eu senti que teria a necessidade de um movimento maior da instituição, porque só nós estávamos fazendo no âmbito da DDI. Fora dali, quando participava de algumas comissões eu procurava revisar os documentos e adequar a linguagem. A gente sentiu a necessidade de isso ser realmente institucionalizado pelo menos na reitoria. Conversei com o pessoal do NUGEDS e resolvi ingressar no grupo. Começamos a trabalhar, fizemos um documento e divulgamos no Dia da Mulher. Agora está um pouco melhor. A comunicação no IF está buscando escrever de forma inclusiva. Eu entrei no NUGEDS mais com o objetivo de fazer essa ação andar. Depois da produção do documento, o reitor enviou um memorando a todos os câmpus solicitando a adequação da linguagem, mas não adiantou muito. As pessoas não sabem e nem tem a formação de como fazer isso. Não é algo simples de fazer. Por enquanto, eu estou vendo essa ação posta em prática apenas na reitoria. Também tem o grupo de

trabalho dos representantes do NUGEDS que está ajudando a disseminar isso em outras unidades, mas ainda tem uma adesão muito pequena.
Representante Reitoria (30-40 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Esse relato narra como se deu a redação desse documento nos bastidores institucionais. A representante se aproximou do NUGEDS para encontrar parcerias que a auxiliassem na construção de um documento orientativo voltado à linguagem não sexista. Grischke realizou uma extensa análise dos documentos institucionais do IFSul e corrobora a perspectiva dessa representante ao afirmar que esses textos contêm uma predominância da linguagem sexista, caracterizada por determinar o gênero masculino como neutro (GRISCHKE, 2019, p. 116). O desejo por parte da representante de pôr em questionamento a redação dos documentos se transformou em movimento daquele NUGEDS. Ao mesmo tempo, essa iniciativa denuncia as dificuldades que as/os representantes dos NUGEDS enfrentam para consolidar determinados projetos, visto que a representante precisou agir sozinha até ter algum respaldo institucional. Vale ressaltar que o NUGEDS da Reitoria não tem o objetivo de ser um NUGEDS sistêmico.

O documento de orientações para linguagem não sexista é uma ação que orienta que os documentos que tramitam dentro da reitoria sejam adequados para linguagem não-sexista. Não é uma ação sistêmica da instituição. Equivale a um NUGEDS de algum câmpus fazer alguma ação no seu câmpus. Aquela ação vai valer pra aquele câmpus mas se for interessante, nada impede que seja compartilhado com os outros NUGEDS. A reitoria tem o seu próprio NUGEDS.
Representante Reitoria (30-40 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Diferentemente dos outros núcleos, o NUGEDS da Reitoria é composto por apenas servidores e realiza atividades voltadas a esse público. Por essa razão, ações como a construção de um documento de orientação para uso de uma linguagem não sexista são importantes, pois falam de um tipo de violência que é praticada por servidores e que precisam ser questionadas. Mesmo hoje, após a publicação das orientações, há pouca adesão na utilização dessa linguagem pelos câmpus do IFSul. Nesses termos, de acordo com a representante, a produção desse documento se voltou à reitoria e mesmo lá acaba não sendo empregada pela maioria. Em alguns casos, as/os representantes acabam ficando solitários em suas iniciativas ou centralizando-as em torno dos integrantes dos NUGEDS. A entrada da Representante Reitoria é marcada por esses elementos:

A presidente do NUGEDS foi removida para outro câmpus e o núcleo ficou sem representante. A gente conversou enquanto grupo e eu mesmo sendo novata me dispus. Seria melhor alguém que tivesse mais experiência, mas ninguém tinha disponibilidade. No fim, eu entrei mais com a intenção de fazer essa divulgação maior em relação a linguagem não-sexista dos documentos da reitoria.
Representante Reitoria (30-40 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

A representante assumiu a tarefa de coordenar o grupo por ser, naquele momento, a pessoa mais interessada pela temática mesmo não tendo muita vivência dentro do NUGEDS. Pelo relato, a representante descreve uma certa solidão na liderança das atividades e precariedade na construção daquele núcleo.

Nas diferentes documentações voltadas à inclusão e acessibilidade, o NUGEDS é citado brevemente em conjunto de outros núcleos, apresentando de forma bastante objetiva sua função institucional. Há pouca alteração entre as diferentes versões desses arquivos ao longo dos anos. Entretanto, no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSul, atualizado a cada cinco anos, a escrita sobre o NUGEDS sofre alterações significativas, o que permite visualizar quais são as expectativas para esse núcleo ao longo do tempo, como também possibilita analisar como a instituição visualiza os debates de gênero e de sexualidade em suas atividades cotidianas.

3.3 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E O NUGEDS

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento construído pela comunidade do IFSul que visa apresentar os compromissos da instituição com a sociedade. Renovado a cada cinco anos, nele são expressas a missão, os valores, as diretrizes pedagógicas que orientam as ações, a estrutura organizacional e as atividades acadêmicas a serem desenvolvidas pela instituição (IFSUL, 2020). O PDI é redigido sempre no ano anterior a sua publicação e é escrito com as contribuições de todas/os as/os servidoras/es e estudantes de todos os câmpus a partir de questionário *online* e pelo Fórum de Diagnóstico Institucional. No ano de sua redação, é formada uma comissão na reitoria que organizará a coleta das informações nos câmpus a partir das comissões locais. Através desse fórum, são realizados encontros da comissão com as/os servidoras/es e estudantes de cada câmpus, nos quais apresentam suas sugestões para a construção do novo PDI. A redação final do documento acontece após a conclusão da coleta das informações, ressaltando as propostas que foram mais citadas pela comunidade acadêmica. Dos documentos institucionais, é certamente um dos mais democráticos, já que se propõe a coletar a opinião da comunidade acadêmica em sua totalidade.

Os PDIs são documentos bastante descritivos, apresentando as expectativas institucionais do que poderá ser alterado ao longo dos anos no IFSul. No acervo *online* da instituição, é possível acessar todas as versões do PDI já produzidas: PDI 2007-2011 (que vigorou até 2009 com a alteração dos CEFETs para IFs); PDI 2009 – 2014; PDI 2014 – 2019; e PDI 2020 – 2024. A maneira como os núcleos, especialmente o NUGEDS, são citados nesses

textos possibilita visualizar como o IFSul projeta a participação deles na construção da política institucional. Vale ressaltar que o NUGEDS é referido por seu nome antigo (NUGED) já que essa alteração ocorreu apenas em 2021 após a conclusão do último PDI. Por essa razão, vou referir o NUGEDS por sua antiga nomenclatura nesta seção.

No PDI 2007 – 2011, a única referência às questões de acessibilidade e inclusão ocorre na seção “Atendimento às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou mobilidade reduzida” (IFSUL, 2007). Nessa parte do documento, é referido que o câmpus Pelotas tem uma preocupação com a adequação da estrutura física, a disponibilização de vagas de estacionamento específicas e a oferta de cursos básicos de curta duração às escolas com alunos com deficiência auditiva da cidade (IFSUL, 2007, p. 70). Não há qualquer menção ao atendimento de pessoas com necessidades específicas, muito menos um projeto de trabalhar com temáticas étnico-raciais, de diversidade de gênero e de sexualidade.

Até aquele momento, a discussão de gênero e sexualidade estava fora das ações específicas propostas. A ausência de uma definição nos documentos é controversa. De acordo com o Professor André Nogueira Alves, as políticas públicas educacionais precisam ser objetivas em suas definições para evitar estarem à mercê de grupos que não concordem com as suas diretrizes (ALVES, 2020). A ausência do tema da diversidade de gênero e sexualidade nesse momento no PDI possibilita que as discussões não ocorram ou até sejam vetadas na instituição.

No PDI 2009 – 2014, há uma seção dedicada às políticas de inclusão social. Nessa parte do documento, a mudança dos CEFETs para IFs é afirmada como parte integrante da construção de uma escola inclusiva para todas/todos. O texto é dividido em quatro subseções, sendo que as duas primeiras tratam do atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas e a descrição das tecnologias assistivas ofertadas pela instituição. São descritos os procedimentos necessários para incluir pessoas com deficiência, como também as diferentes barreiras que essas pessoas enfrentam nos ambientes educacionais. As duas últimas subseções deste capítulo descrevem com menos detalhamento as atividades dos NUGED e dos NEABI do IFSul. Com o título "Políticas de Gênero e Diversidade", a função do NUGED é descrita como a seguinte:

Com a finalidade de desenvolver ações referentes a identidade de gênero e orientação sexual, ao mesmo tempo, que as situe entre as prioridades do Instituto e as contemple a partir das perspectivas da inclusão social e da cultura dos direitos humanos, os Campi do IFSul poderão criar o Núcleo de Gênero e Diversidade – NUGED. Os NUGEDs desenvolverão ações de implementação dos direitos da mulher, dos apenados, dos trabalhadores em situações de vulnerabilidade social e de todo um

elenco que compõe o universo da Diversidade para a eliminação das discriminações, bem como a sua plena integração social, política, econômica e cultural. (IFSUL, 2012a, p. 138)

Já analisada em outro ponto deste trabalho, a definição do NUGED reúne no conceito de diversidade uma gama populacional bastante distinta, dentre as quais estão as mulheres, os apenados, os trabalhadores em situações de vulnerabilidade social. Este último público citado tem uma definição bastante ampla (IFSUL, 2012a). É possível especular que o NUGED surgiu com o propósito de agrupar uma gama indefinida de sujeitos que não poderiam ser representados nem pelo NAPNE nem pelo NEABI, mas que pelas características da instituição demanda um espaço de acolhimento. O primeiro uso dessa definição ocorreu na Portaria CONSUP 105/2012, que originou o NUGED Charqueadas (IFSUL, 2012b). Quanto às metas institucionais, o IFSul deseja consolidar os NAPNEs no período de 2009 a 2014 e criar NEABIs nos câmpus a partir do ano de 2011. O NUGED não é citado nesse trecho do documento.

O Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED) é novamente citado no Plano de Desenvolvimento Institucional de 2014 – 2019 com uma descrição idêntica ao do PDI anterior. Há acréscimo de um novo parágrafo:

Caberá ao NUGED sugerir projetos em parcerias com Órgãos Públicos e privados, Entidades, Instituições, Prefeituras e Secretarias de Governo; elaborar e implementar campanhas educativas e não discriminatórias de caráter regional; elaborar o planejamento de políticas de gênero e diversidade que contribuam na ação do Departamento de Apoio Educação Inclusiva da PROEX. (IFSUL, 2014, p. 42)

O texto que foi acrescido ressalta a importância de o NUGED estabelecer parcerias externas ao IFSul, mantendo um alinhamento com as práticas institucionais, especialmente as propostas pelo DEPEI. Essa definição é importante para mostrar que o NUGED não deve ser um núcleo voltado a si mesmo, mas deve produzir laços com diferentes espaços que proclamam o respeito à diversidade sexual e de gênero.

Nesses termos, a estrutura do PDI difere pouco da versão anterior. A seção referente aos núcleos se chama "Políticas de inclusão e emancipação" e está inserida num segmento voltado ao Projeto Político Pedagógico Institucional na subseção sobre as Políticas de Ensino. Com exceção a essa alteração da localização, a estrutura de quatro subseções é a mesma do PDI anterior, contendo pouca alteração na redação do texto. Quanto às prospecções institucionais, dessa vez o NUGED é mencionado nas metas do segundo objetivo do eixo políticas:

Fortalecer o IFSul como instituição educacional pública transformadora da realidade social, investindo na construção de processos educacionais que adotem o trabalho

como princípio educativo e articulação de ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico.

[...]

Meta 2.16 Ter 100% dos câmpus promovendo ações inclusivas.

Meta 2.17 Ter, em 100% dos câmpus, os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES).

Meta 2.18 Ter, em 100% dos câmpus, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIS).

Meta 2.19 Ter, em no mínimo 30% dos câmpus, os Núcleos de Gênero e Diversidade (NUGEDs). (IFSUL, 2014, p. 25-26)

As metas referentes aos NAPNEs e NEABIS são ampliações das que estão referidas no PDI anterior, pois reforçam a necessidade que esses núcleos continuem operando, alcançando todos os câmpus do IFSul. Enquanto dois dos três núcleos voltados à inclusão possuem metas de funcionalidade de 100%, para o NUGED é previsto que esteja operando em 30% dos câmpus apenas. Embora seja importante que o NUGED esteja contemplado nesse PDI e que se espera que esteja implementado minimamente em alguns câmpus, é curiosa a escolha de um percentual baixo. Observando a construção dos PDIs ao longo dos anos, é possível observar que a entrada do debate dos núcleos é lenta e gradual. Inicialmente o NAPNE é apresentado, para sequencialmente haver uma previsão de implementação do NEABI e mais recentemente do NUGED.

Em vigor, o PDI 2020 – 2024 tem uma estrutura similar ao PDI anterior. A seção dedicada aos núcleos se encontra novamente vinculada à discussão sobre Políticas de Ensino. O texto tem poucas alterações em relação ao PDI anterior, contendo ainda as mesmas quatro subseções dos documentos anteriores. A descrição do NUGED presente no PDI anterior é mantida sem modificações nessa versão. A inovação desse PDI está no capítulo chamado “Atendimento aos discentes” (IFSUL, 2020). Trata-se de uma seção dedicada a descrever as diferentes ferramentas educacionais disponíveis às/aos estudantes da instituição. Nessa parte do documento, há uma subseção chamada “Ações Afirmativas, inclusivas e diversidade”, a qual apresenta os principais elementos da Política de Inclusão e Acessibilidade, reforçando o papel dos núcleos como instâncias responsáveis em propagar essa política nos câmpus.

Para isso, estão institucionalizados três núcleos que possuem representatividade em todas as unidades do IFSul: Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE); Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED). São núcleos promotores de inclusão do IFSul, estando articulados com as ações do Departamento de Educação Inclusiva da PROEN na perspectiva da inclusão social e da cultura dos direitos humanos, incentivando o respeito às diferenças pessoais, assim como desenvolvendo atividades que visem à formulação, coordenação e articulação de políticas públicas sobre essas temáticas. (IFSUL, 2020, p. 90)

Diferentemente dos PDIs anteriores, não há uma seção dedicada às metas institucionais em que haja uma previsão de expansão dos núcleos. Atualmente, a instituição compreende que os núcleos estão estabelecidos e vão atuar em conjunto em prol da promoção dos direitos humanos. Existe um alinhamento estrutural previsto nesse documento entre o DEPEI, como gestor, e os núcleos, como órgãos locais, para a produção de um ambiente em que a Política de Inclusão e Acessibilidade se torne viável nos 14 câmpus e reitoria do IFSul.

Os PDIs são documentos que orientam o desenvolvimento de diferentes atividades na instituição. A maneira como o NUGED (agora NUGEDS) é descrito junto aos outros núcleos ao longo dos anos ajuda a compreender como ele foi se tornando mais atuante na realidade dos diferentes câmpus. Inicialmente invisível, o NUGEDS foi ganhando mais espaço à medida que a instituição foi compreendendo a importância dos debates de gênero e de sexualidade para a produção de um ambiente inclusivo.

Quanto ao NUGEDS, compreendi que existem dificuldades na execução na política de inclusão numa escola técnica em comparação a uma não técnica. Abordar a diferença ainda é um assunto polêmico nesses espaços. Conforme André Nogueira Alves, ainda há um imperativo nas escolas técnicas de que todas/os podem desenvolver as mesmas habilidades independentemente de suas condições. Para o pesquisador, a resistência ao debate pode ser tanto física (ambientes não inclusivos), pedagógica (fazer educativo machista e LGBTfóbico), como atitudinal (preconceitos e estereótipos discriminatórios) (ALVES, 2020, p. 70).

A defesa de uma educação de qualidade envolve uma série de variáveis, dentre elas os voltados à discussão de gênero e de sexualidade. Os documentos institucionais do IFSul refletem certos avanços educacionais que se evidencia na progressão da inserção dos debates de direitos humanos nos PDIs. O panorama institucional apresentado por esses documentos demonstra como os debates sobre inclusão e acessibilidade foram gradualmente avançando. Inicialmente, incluir se resumia a adequar os espaços físicos às pessoas com deficiência, e com o passar do tempo, o IFSul foi abrindo espaços para que os NAPNEs se consolidassem. O mesmo ocorreu com os NEABIs. Mais recentemente e ainda em processo de construção, os NUGEDS foram instalados nos câmpus do IFSul, produzindo parcerias comunitárias. Há uma progressão de legitimidade dos debates da diferença. Ainda há uma trajetória a ser percorrida pelos núcleos, especialmente pelo NUGEDS, até serem reconhecidos institucionalmente como espaços legítimos de questionamento das práticas do IFSul.

As políticas públicas que embasam a construção dos núcleos institucionais falam de um momento social determinado em que há a necessidade de incluir diferentes gamas de sujeitos que foram historicamente excluídos dos processos educativos. É nesse ponto que os núcleos

podem produzir rachaduras no que está institucionalizado, especialmente a partir das articulações que produz localmente em seus câmpus. Para entender como o NUGEDS pode contribuir nesse processo, é necessário olhar para os limites institucionais impostos a ele.

3.4 PRODUZINDO UM REGULAMENTO SOBRE OS NUGEDS EM MEIO A UMA PANDEMIA

O NUGEDS é um dos núcleos mais novos do IFSul. De acordo com o pesquisador Lucas Grischke, o primeiro Núcleo de Gênero e Diversidade a ser estabelecido foi o do câmpus Charqueada, implementado a partir da Portaria CONSUP 105/2012. A servidora que estava à frente dele se tornou posteriormente gestora do então Departamento de Ações Inclusivas (hoje DEPEI) e se tornou uma importante fomentadora na criação de novos NUGEDS em outras unidades da instituição (GRISCHKE, 2019, p. 117). Foi dessa primeira portaria que o núcleo ganhou sua primeira descrição que coloca o NUGED como “responsável por desenvolver ações de promoção dos direitos da mulher, dos apenados, dos trabalhadores em situação de vulnerabilidade social e de todo um elenco que compõe o universo da Diversidade” (IFSUL, 2012b). Segundo o autor, essa definição nasceu do trabalho que o câmpus Charqueadas realizava com essas diferentes populações. Curiosamente, essa descrição foi adotada institucionalmente e se manteve até 2021 com a aprovação do novo regulamento do NUGEDS. Em seguida, foram estabelecidos o núcleo no câmpus Pelotas, a partir da Portaria Nº 959/2015, e o da reitoria, pela Portaria Nº 1744/2016. De acordo com Ferreira, a motivação para a implantação do NUGEDS Pelotas veio da necessidade de criar um espaço que auxiliasse a promover o respeito às diferenças (FERREIRA, 2016).

A trajetória de um/a servidor/a tem uma influência na constituição das normativas em torno dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual. Como é possível observar ao longo deste capítulo, a servidora que iniciou o primeiro NUGEDS no IFSul acabou participando da criação de uma definição que foi incorporada e reutilizada diversas vezes ao longo dos anos. A ação de um sujeito teve um efeito específico nos documentos institucionais. Vale também ressaltar que, durante a construção desta pesquisa, o único NUGEDS que se encontrava totalmente desarticulado era justamente o de Charqueadas. Para além dos gestores, quem dá vida aos núcleos de inclusão são os servidores que se motivam e se interessam por essas temáticas. Na ausência dessas pessoas, os NUGEDS perdem sua força institucional. São esses mesmos sujeitos que também foram responsáveis pela criação do novo regimento institucional do núcleo que aconteceu em um contexto social bastante atípico.

Em março de 2020, após evento do Dia da Mulher organizado pelo NUGEDS Passo Fundo, foi recebido, em nossos e-mails institucionais, uma determinação da reitoria de que a instituição ficaria 15 dias com as atividades presenciais suspensas. O que ninguém poderia imaginar é que essa suspensão duraria cerca de 2 anos. Iniciada em dezembro de 2019, a pandemia do vírus SARS-CoV-2, conhecido também como COVID-19, colocou o mundo todo em alerta, fazendo com que inúmeros estabelecimentos limitassem o seu funcionamento. As pessoas permaneceram enclausuradas em suas casas, limitando o contato com outras pessoas ao mínimo possível. No Brasil, esse período foi marcado por uma intensa dualidade entre aquelas pessoas que compreendiam a gravidade da pandemia e aquelas, incluindo o presidente da república, que se recusavam a aceitar a realidade e afirmavam que era apenas uma gripezinha mesmo estando diante de um quadro mundial de mortos na casa dos milhões. O IFSul, por seu lado, suspendeu imediatamente as atividades mesmo sob protesto de parte da comunidade acadêmica que compactuava com visões similares às do presidente da república. Inicialmente, a gestão não determinou reposição do calendário acadêmico, esperando que a situação pandêmica melhorasse, e as aulas presenciais pudessem retornar. Infelizmente, isso acabou não acontecendo, necessitando que a instituição adaptasse aquele ano escolar para o modelo virtual. Após uma série de reuniões virtuais entre a reitoria e as comunidades escolares dos câmpus, foram elaboradas as Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs) como medida emergencial para evitar a total paralisação das atividades acadêmicas. Junto a isso, a reitoria lançou um curso virtual direcionado aos servidores, especialmente os docentes, explicando como adaptar o conteúdo acadêmico dos diferentes cursos do IFSul para o modelo remoto. Esse período acabou se tornando de grande complexidade na adaptação da dinâmica de sala de aula entre docentes e estudantes. O mesmo aconteceu com os servidores TAEs (Técnicos Administrativos em Educação) que tiveram que levar suas atividades específicas dos seus cargos para o modelo virtual e com os membros dos NUGEDS, que tiveram que se readaptar. Inicialmente, houve um movimento de desestabilização dos núcleos:

Eu acho que a pandemia fez com que o pessoal se desmotivasse. Presencial, a gente tá lá no campus na formação dos núcleos, a gente tá em reunião sobre isso, existe esse chamamento, cada um podia se manifestar, mas de casa sinto que a galera acabou se desmotivando. Se não precisa, eu não vou participar. Perderam o interesse. Tem núcleos que a gente tem que dar uma chamada maior. Se ninguém se inscrever vamos ter que sortear e como não teve muito isso, cada um na sua, manda um whats pra quem quiser participar, aí fica mais fácil de se esconder. Acho que isso influenciou bastante. Como eu já estava no núcleo, eu pensei "Não. Eu pelo menos vou continuar, se não, não vai ter nenhum servidor nesse núcleo".

Representante 2 (30-40 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

A mudança brusca de rotina desorganizou as atividades dos núcleos. Em alguns núcleos, houve um abandono das atividades diante da falta de uma imposição de participação. Outros aproveitaram o momento para direcionar seus esforços em novas empreitadas:

Então, veio 2020 e a suspensão das aulas. Nisso a gente propôs uma atividade pros estudantes e criamos as redes sociais do núcleo. Começamos a fazer algumas postagens relacionadas a temática do núcleo [...] a gente fez um curso de formação para professores com a temática de diversidade, sexualidade, gênero e educação. Também fizemos um projeto de extensão, mas ligado ao nosso núcleo.
Representante 1 (20-30 anos, TAE, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Os NUGEDS investiram numa certa inventividade diante de uma situação social tão complexa. Diante do enfraquecimento das relações comunitárias locais, os NUGEDS estabeleceram outros projetos e se abriram para outras parcerias. É nessa conjuntura que emerge o Grupo de Trabalho dos NUGEDS (GT-NUGEDS). Conforme já visto anteriormente, trata-se de uma iniciativa do Departamento de Educação Inclusiva (DEPEI) que objetivou reunir as/os diferentes representantes dos NUGEDS de todos os câmpus e reitoria do IFSul. A reunião desses sujeitos auxiliou na organização de alguns núcleos:

Não sabia das reuniões do GT. Mais ou menos um mês atrás, a coordenadora do DEPEI fez uma ligação para o nosso diretor cobrando a participação do núcleo nas reuniões do GT. O Diretor mandou um e-mail para todos os membros do grupo cobrando essa questão porque a gente não tava participando das ações e a nossa responsável que tava muito sobrecarregada acabou pedindo pra ser desligada do núcleo. Eu me prontifiquei a ser responsável, porque eu já tava a frente da maior parte das ações. Eu que tinha tomado a frente, então, acabei aceitando ser o responsável agora.
Representante 1 (20-30 anos, TAE, homem, cisgênero, homossexual, branco)

O GT foi um importante centralizador das atividades dos NUGEDS durante o período pandêmico. Além do GT NUGEDS, o DEPEI organizou um grupo de trabalho para o NEABI e outro para NAPNE com a mesma função de reunir as/os representantes desses núcleos.

A criação dos grupos de trabalho foi algo que tive a ideia por momento de solidão por causa da pandemia. Me sentia muito só dentro do departamento por ser muito enxuto e queria muito me aproximar dos núcleos. Por incrível que pareça, a pandemia promoveu isso. Nós temos reuniões sistemáticas que vão ao encontro das necessidades dos câmpus e desde o ano passado o nosso trabalho tem sido extremamente rico. Resgatamos o sentido de pertencimento dos representantes dos núcleos que são servidores que estão tão distantes da reitoria regionalmente e hoje se sentem respaldados e representados pelo Departamento de Educação Inclusiva. O próprio departamento se sente inserido dentro da comunidade. Nós estamos dentro da reitoria. Não temos aluno. Não temos representantes próximos. Nesse sentido, essa fluidez nas relações na construção conjunta de necessidades de formação de políticas é fantástico. É um momento histórico para nossa instituição. Pra tu ter uma ideia agora dentro do GT dos NUGEDs nós criamos o projeto "Conexões NUGEDs em conversas

desconstrutivas" algo que representa bem o nosso vínculo e ao mesmo tempo essa coletividade nos fortalece enquanto instituição.
Representante DEPEI (50-60 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

O momento pandêmico e o trabalho remoto propiciaram o encontro entre pessoas que, em outras condições, não seria possível. Graças a isso, as/os representantes dos NUGEDS foram capazes de organizar em conjunto uma série de *lives* para todos os câmpus e reitoria a partir do projeto “Conexões NUGEDS em conversas desconstrutivas”. A construção coletiva dessa atividade foi uma das consequências da união dos diferentes Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do IFSul.

Com encontros quinzenais, os GTs dos núcleos de inclusão iniciaram suas atividades com a proposição de rever os regimentos específicos dos núcleos vinculados ao DEPEI. Conforme os relatos supracitados, houve uma mobilização da Representante DEPEI para que o GT NUGEDS ganhasse a representatividade necessária para esse feito. Nós do NUGEDS Passo Fundo fomos convidados a participar próximo do final da construção do novo regulamento, mas ainda assim conseguimos opinar sobre a escrita e, ao fim do processo, surgiu um documento produzido a várias mãos. Infelizmente para alcançar sua aprovação, acabou sofrendo uma série de modificações impostas pelo Colégio de Dirigentes (CODIR) e pelo Conselho Superior (CONSUP) do IFSul.

Aprovado no dia 29 de novembro de 2021, a partir da Resolução CONSUP nº 85, o Regulamento dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (ANEXO A) altera substancialmente as descrições institucionais atribuídas aos NUGEDS do IFSul (IFSUL, 2021c). O documento é composto de 6 capítulos e 20 artigos. As primeiras alterações notáveis estão no nome do núcleo (o acréscimo da palavra sexual) em sua definição e seus objetivos:

Art. 2º O NUGEDS é um órgão de assessoramento propositivo, consultivo e executivo, responsável pelo acompanhamento às questões relacionadas a gênero e diversidade sexual.

Parágrafo único. A responsabilidade prevista no caput consiste em desenvolver as ações de promoção dos direitos da mulher e de todo um elenco que compõe o universo da diversidade sexual para a eliminação das discriminações que as atingem, bem como à sua plena integração social, política, econômica e cultural

[...]

Art. 4º Compete ao NUGEDS:

[...]

II - fomentar o desenvolvimento de uma política que reconheça as diferenças das pessoas e valorize suas especificidades para transformar a cultura hegemônica, sensibilizando quanto às relações de poder, e as barreiras físicas, atitudinais, metodológicas, instrumentais, programáticas e comunicacionais nos câmpus e reitoria

[...]

Art. 5º O NUGEDS tem como objetivos específicos:

[...]

II - realizar diagnóstico da realidade local e regional onde os câmpus estão inseridos, para identificar a necessidade de implementação de ações, programas e articulação de políticas relacionadas a gênero e sexualidades (IFSUL, 2021c).

O regimento reforça que o NUGEDS não é apenas um órgão de assessoramento, mas também propositivo e executivo nas questões de gênero e diversidade sexual. Foram removidas algumas populações-alvo e reforçada a centralidade do núcleo em torno dos debates de gênero e da diversidade sexual. Há uma preocupação em complexificar esses debates em torno do diálogo com a educação inclusiva a partir da inclusão de terminologias específicas desse campo como o conceito de barreiras. Por fim, é enfatizado que a ação dos NUGEDS deve estar pautada naquilo que se torna demanda nas realidades onde está inserido.

Nesse novo regimento, os membros dos NUGEDS são identificados como coordenador/a (antiga/o representante), vice-coordenador/a (antiga/o vice-representante), secretário/a e integrantes. Os núcleos podem ser formados por servidoras e servidores (efetivas/os ou substitutas/os), discentes e representantes da comunidade externa. O regimento incentiva a participação de membros ligados ao movimento social e ao estudo acadêmico das temáticas de gênero e de sexualidade. Discentes podem ser coordenadoras/es desde que o vice seja um/a servidor/a. Há um limite temporal para os mandatos da coordenação, que é de 2 anos. Há um limite de ausência consecutivas dos membros, sendo que aqueles que faltarem três vezes consecutivas ou cinco vezes intercaladas serão desligados do núcleo. É enfatizado que tanto servidoras/es como discentes terão liberação de trabalho/aula para participar das atividades dos núcleos. Esse foi um ponto polêmico durante a construção do regulamento. A versão final do texto diz o seguinte:

Art. 10. Ficará assegurada às/aos discentes participantes do NUGEDS a liberação das aulas no curso matriculado que coincidam com as reuniões ordinárias do núcleo.

[...]

Art. 17. Fica assegurada às/aos coordenadoras/es e vice-coordenadoras/es docentes, flexibilidade e disponibilidade da carga horária semanal conforme o Regulamento de Atividades Docente (RAD).

§ 1º Servidoras e servidores Técnico-administrativos em Educação (TAEs), na função de coordenação ou vice-coordenação, deverão ter uma carga horária equivalente à regulamentada pela RAD docente.

§ 2º Demais integrantes do núcleo deverão ter uma carga horária semanal acordada com a chefia imediata (DOCUMENTO, 2021).

O artigo 17 foi alterado após a discussão do regulamento no GT NUGEDS em função de uma demanda do Colégio de Dirigentes (CODIR) do IFSul. O texto anterior, que havia sido acordado com as/os representantes, determinava que os coordenadores teriam 8 horas e os vice-coordenadores 4 horas de liberação semanal para organização das atividades de seus NUGEDS.

Durante apresentação do Regulamento ao CODIR, os diretores foram contra essa determinação, afirmando que essa proposição prejudica a atuação dos servidores/es nas atribuições específicas dos seus cargos. Em resposta a isso, o texto foi alterado para a versão supracitada.

Implementada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), a Regulamentação para Atividade Docente (RAD) organiza a carga horária dos docentes entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. A RAD no IFSul permite que as/os professoras/es realizem atividades fora de sala aula que serão computadas em sua carga horária semanal. A vinculação da RAD à carga horária semanal da coordenação do NUGED cria uma série de problemas e dificuldades na execução do núcleo. Atualmente, a RAD prevê apenas 2 horas semanais para participação em núcleos, ou seja, a/o docente que estiver na coordenação deverá executar todas as suas atividades dentro desse tempo. A vinculação da carga horária dos TAEs a RAD é um tanto desconexa, uma vez que a RAD não tem qualquer efeito na organização do horário dos técnicos. Em última análise, esses artigos do regulamento evidenciam uma hierarquia invisível na instituição entre docentes e TAEs em que as atividades são pautadas e referenciadas nos primeiros, mesmo quando executadas pelos últimos. Apesar dessa questão, o novo regulamento do NUGEDS é um passo na direção da consolidação desses núcleos.

Por fim, até esse ponto do trabalho, a motivação da escrita foi apresentar um histórico de construção dos Institutos Federais e suas relações institucionais com o debate de gênero e de sexualidade. O objetivo foi analisar a história da constituição dos IFs, além de evidenciar os diferentes documentos institucionais que embasam a construção e atuação dos NUGEDS no IFSul. Os primeiros capítulos deste trabalho objetivaram apresentar o terreno e os principais pilares para a construção desta pesquisa. Como servidor público federal, acredito que é justo apresentar de forma objetiva todos os esforços que o IFSul vem fazendo para a consolidação dos NUGEDS. Acredito que minha escrita esteja embebida pelo meu fazer profissional e pela minha crença de que os IFs são aparatos educacionais que contribuem de diferentes formas para a construção de uma país que valoriza a Educação. Contudo, há um deslocamento necessário a se fazer. Mais do que escrever como servidor, quero também afirmar o meu ser-fazer de militante em Direitos Humanos. Apesar de ser um núcleo que interfere positivamente na realidade cotidiana, os NUGEDS são forças institucionais cristalizadas em certos fazeres e, por isso, muitas vezes, carregam certos vícios da instituição. Nessa perspectiva, as dificuldades diárias que os NUGEDS enfrentam estão diretamente relacionadas com as trajetórias pessoais e profissionais dos servidores que os compõem. Apesar de serem núcleos voltados à acessibilidade e inclusão, os NUGEDS apresentam limites em suas ações institucionais. Tenho

por meta ainda evidenciar as contradições desses núcleos para entender onde está sua força política e como ele atua, dentro de suas limitações, em prol do fortalecimento de uma cultura institucional voltada aos Direitos Humanos no IFSul.

4. PRODUZINDO NUGEDS: OS DEBATES DE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO EM ANÁLISE

Anteriormente neste trabalho, apresentou-se o papel social desempenhado pelos institutos federais. Como afirma Eliezer Pacheco (2011), os IFs são importantes ferramentas de inclusão social, levando educação pública, gratuita e de qualidade a diferentes regiões do Brasil. Fazendo parte dessa rede, o IFSul tem um aparato específico voltado à inclusão e acessibilidade que, entre diferentes práticas, organiza-se em torno das ações do Departamento de Educação Inclusiva e na atuação dos núcleos institucionais. Conforme apontado no capítulo anterior, os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual possuem uma relação intrínseca com os debates de Educação Inclusiva propostos na instituição.

A partir da análise dos documentos institucionais, é possível observar que os NUGEDS alcançaram um certo espaço de visibilidade a partir do incremento de outros núcleos institucionais como o NAPNE e o NEABI, que tratam respectivamente de questões relacionadas a pessoas com necessidades específicas e debates étnico-raciais. Sem o trabalho prévio desses núcleos, os NUGEDS não teriam alcançado a sua consolidação. Há uma escala de legitimidade moral que coloca os debates de gênero e de sexualidade como menos desejáveis institucionalmente. Para compreender como essa perspectiva se construiu, é necessário analisar os diferentes moldes normativos a que estão submetidas historicamente as discussões da diversidade sexual e de gênero.

Para o filósofo francês Michel Foucault (2009), a sexualidade é um dispositivo histórico de poder. A partir do século XVIII, as práticas sexuais, os desejos e os afetos se tornam elementos centrais na constituição do sujeito moderno no ocidente, fazendo com que a sexualidade seja incitada discursivamente em diferentes arranjos institucionais, como a família e a escola. Na prática, sexualidade nunca foi reprimida, mas os discursos em torno dela são continuamente incentivados. O que está sob atenção são os fenômenos específicos e variáveis que exigem novas formas de administrar aquilo que se encontra na intersecção entre os movimentos próprios à vida e os efeitos particulares das instituições (FOUCAULT, 2009, p. 28). Logo, falar sobre sexo é uma maneira simultânea de produzi-lo, discipliná-lo e controlá-lo. Para o autor, “sexo não se julga, apenas se administra” (FOUCAULT, 2009, p. 27). Cabe discutir que racionalidades operam para o governo da sexualidade. Logo, a sexualidade é uma importante ferramenta de gestão da vida.

Na mesma direção, a pesquisadora americana Judith Butler (2003) afirma a existência de uma linearidade normativa que guia a produção dos corpos dos sujeitos, a partir de certas

racionalidades. Em sua teoria, a autora evidencia os processos físicos e culturais que reiteram a sequência sexo-gênero-sexualidade como naturais e atemporais. Parte-se da matriz cultural que opera sob uma lógica binária de dois sexos (macho/fêmea) e de dois gêneros (homem/mulher), com sua linearidade (cis), tendo a heterossexualidade como ponto de partida de uma suposta normalidade.

Para garantir a permanência da norma, são realizados investimentos em múltiplas instâncias: a família, a escola, as leis, a mídia, a ciência. Essas normas regulatórias estabelecem limites de legitimidade, de sanidade e de moralidade, cujos transgressores (aquelas/es que transgridem essas normas) têm seu corpo marcado com graus diversos de ilegitimidade, imoralidade e/ou patologia. Assim são reiteradas normas regulatórias que constroem a materialidade dos corpos. Em última análise, o que está em questão são as relações de poder, entidade difusa, dispersa e indeterminada, que se estabelece entre os dispositivos sociais que são utilizados para controlar, conduzir e vigiar esses corpos.

A ação desses dispositivos reafirma a existência de uma sexualidade normal e aceitável, em oposição àquela considerada imoral e não raro tratada como anormal. Ao longo do século XIX, um campo da ciência se ocupou do controle dos então ditos anormais, fazendo surgir uma vasta literatura que embasa teoricamente essa cisão. Uma dessas obras é a *Psychopathia Sexualis* escrita por Richard Von Krafft-Ebing, em 1886. Este livro ofertou um imenso catálogo de classificação das patologias físicas e psicológicas das funções sexuais, a partir de narrativas de 238 casos selecionados pelo psiquiatra, alertando o perigo que esses “seres imorais” representavam para a sociedade. A obra influenciou por décadas o trato dado a essas questões no âmbito da Justiça e da Psiquiatria, estas alinhadas com a administração dos corpos pela dinâmica do dispositivo da sexualidade. O declínio dessa obra ocorre a partir dos movimentos pelo fim das perseguições criminais contra alguns dos sujeitos descritos no texto de Krafft-Ebing. Apesar de não ser o único livro com esse objetivo, a obra *Psychopathia Sexualis* reafirma a intenção de alguns campos do conhecimento de normatizar um conhecimento científico sobre o sexo e acaba gerando profundas influências que nos perseguem até hoje. Essa cisão da vida sexual em sadia e doente se manifesta em um campo simbólico de crenças, conceitos e atitudes que fundam uma suposta naturalidade da verdade sobre o sexo, legitimando-se tanto pela autoridade religiosa quanto científica (LEITE Jr., 2011). Firma-se, assim, uma importante cisão de cunho moral nas expressões da sexualidade.

Contextualizando esse debate aos Institutos Federais e o campo da educação, há sempre presente um certo grau de tensão moral em torno dos discursos da diversidade sexual que resgatam sua história de patologização. Com a luta dos movimentos sociais pela conquista de

direitos humanos, a ciência, como um dos integrantes do dispositivo da sexualidade, foi se transformando ao longo do tempo. A partir da problematização operada por diferentes movimentos sociais, especialmente pelo movimento feminista, emergem vertentes científicas que vão criticar os fundamentos hegemônicos da ciência. Tais críticas afirmam que parte da produção científica é um desdobramento da matriz cisheteronormativa, que reafirma o binarismo de gênero, a partir de uma natureza biologicista do corpo. Como afirma Butler, "se, em vez de simplesmente aceitar a autoridade da 'ciência', submetemos a biologia celular às análises discursivas, veremos que a própria ciência é determinada pela matriz heterossexual" (BUTLER, 2003, p. 88). Em resumo, para o fazer científico tradicional, a natureza é recuperada como verdade última sobre os corpos. Abrir espaço para o debate da diversidade sexual e de gênero na escola envolve considerar essa faceta da produção científica, como também a crítica que se dá sobre ela.

Desde o século XVIII, discursos de poder produzem categorias binárias nas ciências humanas que cindem e sustentam precariamente aquilo que "serve à sociedade" do que se considera "ameaçador à ordem social". (NARDI, 2011). Em uma perspectiva conservadora, essa cisão divide a "boa educação", como sendo aquela que reafirma os valores tradicionais, em contraposição à educação "imoral", que é aquela que aborda as discussões de direitos humanos no campo do gênero e da sexualidade. A produção de conhecimento que circunda a escola entra em jogo nas instâncias de controle da vida, tornando-a objeto de diferentes discursos. Os debates de gênero e de sexualidade na educação são analisados sob esse mesmo crivo e considerados perversos quando questionam as normas que os controlam.

É nessa modalidade de governo que atua aquilo que Michel Foucault chama de biopoder, mecanismo que ordena a gestão da vida e a fabricação de corpos produtivos, a partir da intervenção "[...] no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade [...]" (FOUCAULT, 2009, p. 131). O biopoder não é uma força maligna que objetiva aniquilar e eliminar os indivíduos. Trata-se um arranjo meticuloso que, entre um dos muitos efeitos que produz, mobiliza o Estado a exercer um controle sobre a conduta da população. Tal questão coloca em curso uma série de batalhas discursivas no campo educacional que visam ditar quais são os espaços legítimos para determinadas discussões, dentre elas as relacionadas à diversidade sexual e de gênero. Em diferentes circunstâncias, trazer ao centro esses debates permite reconfigurar os espaços hegemônicos em que essas temáticas são consideradas indesejadas.

Conforme já apontado, há uma relação intrínseca entre a Educação Inclusiva e os debates relativos à diversidade sexual e de gênero no IFSul. Há uma escala de legitimidade que

permitiu gradualmente a criação e o fortalecimento dos NUGEDS em um relacionamento com outros núcleos inclusivos. Anterior à própria mudança das escolas técnicas para institutos federais, a constituição dos NAPNEs evidencia que a perspectiva de criação de espaços inclusivos passa por um regime progressivo de aceitação da diferença em que a construção de aparatos voltados às pessoas com deficiência (posteriormente ampliado às pessoas com necessidades específicas) tem maior legitimidade institucional do que os debates étnico-raciais, de gênero e de sexualidade. No entanto, é um erro acreditar que essa produção ocorre exclusivamente no IFSul, pois, de acordo com Foucault, o arranjo meticuloso que é operado pelo biopoder é produtivo e eficaz em determinar como os corpos devem habitar todo o espaço social. Dessa forma, pelo crivo da moralidade, a título de exemplo, um sujeito com necessidades específicas pode ser entendido como vítima de um destino que não escolheu, ao passo que uma pessoa LGBTQIA+ pode ser vista como um ser perverso, que escolhe viver seus desejos “indecentes e lascivos”. Tal perspectiva de escolha moral afeta também como essas temáticas são tratadas em diferentes instituições sociais.

Nessa perspectiva, os debates propostos pelos NUGEDS carregam em si esses diferentes estigmas. Adentrar os muros escolares com temas relativos à diversidade sexual e de gênero significa resgatar uma longa história de patologização imputada às pessoas LGBTQIA+. São vidas que, ao longo da história, sofreram uma série de infortúnios sociais pelo fato de existirem. A proposta deste trabalho, nesses termos, consiste em evidenciar como as trajetórias de vida de diferentes sujeitos que encontram em sua caminhada os NUGEDS podem produzir mudanças em prol de uma diversidade do existir. Para isso, utilizo pequenos enxertos narrativos coletados nas entrevistas que relatam, em alguma medida, a posição das/dos representantes dos NUGEDS acerca dos diferentes temas abordados. Trata-se de pessoas que, de certa forma, tiveram suas trajetórias impactadas pelos debates de gênero e de sexualidade e que optaram por estar em um núcleo que aborda diretamente essas temáticas. Para compreender como essas discussões são produzidas no IFSul, é importante entender como as diferentes incursões institucionais desses indivíduos se relacionam com as marcas sociais de suas existências no mundo. Para tanto, esse entendimento foi construído a partir de uma epistemologia interseccional. Essa afirmação considera que tal abordagem evidencia de forma ativa os diferentes marcadores sociais da diferença e as articulações que estes produzem frente às diferentes relações de poder (DÍAZ-BENÍTEZ; MATTOS, 2019, p. 85).

Visando à complexificação do entendimento sobre os marcadores sociais da diferença, a interseccionalidade objetiva pensar a produção de privilégios e desigualdades sociais. Trata-se de campo epistêmico que busca compreender a construção da diferença/opressão a partir da

análise da articulação de diferentes categorias sociais e seus efeitos. Também chamada de feminismo interseccional, essa perspectiva tem amplo debate com o feminismo negro, movimento que fornece os principais contornos teóricos a esse campo. A ótica proposta pelo feminismo interseccional é essencial para uma produção do conhecimento sobre os marcadores sociais da diferença, produzindo um diálogo permanente com movimentos sociais que combatem opressão e desigualdade social.

María Díaz-Benítez e Amana Mattos citam dois exemplos que ilustram como os marcadores sociais da diferença podem se relacionar em diferentes espaços sociais. Em um contexto de alta vigilância policial em uma favela, um jovem gay pode ser menos visado como possível traficante por não reproduzir uma masculinidade hegemônica. Também pode ser que esse jovem seja evangélico, e a religião nesse caso terá um peso maior nas relações (DÍAZ-BENÍTEZ; MATTOS, 2019, p.77). Como afirmam as autoras, o que está em questionamento são as relações de poder e os efeitos que produzem diferença em diversos contextos sociais e históricos. Mais do que limitar as ações dos sujeitos, o que essas marcações produzem são agências específicas. Assim, a análise do que produz desigualdade deve ir além de certas identidades, mas também considerar como essas identidades se relacionam com os contextos em que estão inseridas. Corroborando com isso, no segundo exemplo, María Díaz-Benítez e Amana Mattos citam um relato etnográfico retirado de uma pesquisa nas favelas e periferias do Rio de Janeiro, no qual uma senhora negra manifesta que preferia ter filhas mulheres, pois, segundo ela, são menos visadas pela força policial que recaem com maior potência nos homens sob a ótica da guerra ao tráfico de drogas. Para essa mãe, mulheres estariam salvaguardadas da necropolítica do Estado (DÍAZ-BENÍTEZ; MATTOS, 2019, p. 80). Logo, é importante compreender como os marcadores operam na produção de acessos e exclusões, especialmente nos campos dos direitos sociais. Para abrir esse caminho da análise, descrevo como se deu a minha entrada nos NUGEDS.

4.1 OS MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E SEU IMPACTO NOS NUGEDS E NO IFSUL

Na primeira semana de trabalho no Instituto Federal, tive conhecimento de que havia uma lista de pessoas interessadas em formar o então Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED) no câmpus. Não sabia muito a respeito dos núcleos, pois esse conteúdo não constava no material bibliográfico do concurso que havia feito, então pouco sabia acerca de seu funcionamento. Como interessado pela temática da diversidade sexual e de gênero, resolvi procurar mais

informações a respeito. Naquele momento, os núcleos eram ferramentas de assessoramento para implementação da política de inclusão da instituição, sendo que Passo Fundo era o único campus que necessitava formar o seu NUGEDS. Havia um grupo de servidores interessados em formar o núcleo e, após conversa com o diretor do campus a respeito da criação do NUGEDS, ele agendou uma reunião com todas/os as/os interessadas/os.

Mesmo sendo um campus majoritariamente composto por homens, na reunião, compareceram apenas cinco servidoras altamente interessadas pela temática, ou seja, eu era o único homem presente e todas as outras pessoas eram mulheres. O diretor iniciou a conversa para a criação do núcleo alertando o grupo de duas preocupações que possuía. Em outros câmpus, onde o NUGEDS já atuava, haviam acontecido algumas "intercorrências" que o diretor queria evitar em Passo Fundo. A primeira delas envolvia o ensino médio integrado. No campus em questão, o NUGEDS havia organizado um show de drag queens que contou com a participação de alunos identificados como menores de idade. Outros alunos, incomodados com a situação, chamaram a polícia, gerando posteriormente uma situação judicial cujo diretor daquele campus teve que responder. A segunda história-preocupação envolvia uma exposição artística feita em um saguão de entrada de um outro campus. Naquela situação, o NUGEDS daquele campus tinha realizado uma exposição com diferentes fotos de vaginas, a fim de valorizar a diversidade da genitália feminina. Nesse caso, não houve grande repercussão, uma vez que o diretor pediu para que todas as imagens fossem removidas imediatamente. Para o nosso diretor, era essencial manter a comunicação com o objetivo de evitar a repetição dessas histórias em Passo Fundo. O grupo concordou que a comunicação era importante. Uma das colegas que participava da reunião afirmou, em tom de piada, que o grupo se preocuparia em ofertar o mesmo número de vaginas e pênis em nossa futura exibição. Nesse momento, compreendi que participar do NUGEDS era compor um núcleo um tanto abjeto, que é composto por sujeitos vistos como inconformados com as condições sociais do mundo e com um grande potencial de causar incômodo à instituição. Parafraseando Ahmed (2022), são os sujeitos estraga-prazeres que vêm para abalar aquilo que já está definido como verdade.

A partir daquele momento, o núcleo foi criado e o grupo começou a organizar a primeira atividade de apresentação do NUGEDS à comunidade. Esse primeiro encontro do grupo em conjunto do diretor do campus permitiu compreender uma dinâmica bem particular produzida pela entrada da discussão da diversidade sexual e de gênero num campo escolar árido em que nunca se havia cogitado trazer esse debate. Havia um receio por parte do diretor de que o ingresso de uma temática controversa poderia causar mudanças no ambiente do campus. Ao mesmo tempo, alguns integrantes do NUGEDS tinham esse objetivo para o núcleo. Esse tem

sido o movimento que as discussões de sexualidade e de gênero têm produzido nas escolas, como também tem sido esse o difícil progresso das políticas de inclusão. Há uma série de conceitos produzidos no dia a dia dos NUGEDS, tanto em torno do campo da Educação Inclusiva como da função social exercida pelos Institutos Federais.

Conforme apontado no capítulo anterior, a Educação Inclusiva é o mote institucional que auxilia na produção de aberturas pelas quais escoam os debates de gênero e de sexualidade. Em conjunto, os NUGEDS se assentam nos diferentes princípios que pautam a responsabilidade social dos Institutos Federais. A busca pela inclusão social, como direito à equidade, implica considerar uma série de elementos culturais, sociais e políticos que orientam as relações entre os indivíduos. Nesse sentido, incluir envolve fortalecer direitos e tornar os sujeitos parte da comunidade, sendo que o debate da diversidade sexual e de gênero está diretamente relacionado ao da inclusão social. A exclusão é consequência de diferentes formas de preconceito, que alicerçadas em conjunto de crenças, atitudes e comportamentos, discriminam certas pessoas em função de suas diferenças.

Adotada a partir de 1948, a Declaração Universal de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) aborda diretamente alguns desses elementos. Não se trata de querer que todas as pessoas sejam iguais, mas que elas tenham igualdade de oportunidades para a vivência da cidadania, um conceito que emerge na instituição da democracia liberal na modernidade.

É nesse ponto que reforço a importância dos Institutos Federais nesse processo. Como já afirmado no início deste trabalho, a arquitetura tecnológica e educacional que deu origem aos institutos como política de estado surgiu de um projeto maior de governo. A lei 11.892/2008, que constitui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, referida como Rede Federal, reforça uma arquitetura institucional já existente que efetiva um importante modelo pedagógico-institucional de ensino profissional. Além de se tornar uma valorosa política pública de valorização do ensino técnico, a instituição dessa rede se torna uma importante tecnologia educacional voltada à produção de justiça social. De 2003 a 2006, o projeto de expansão do ensino técnico se alia com as políticas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, desenvolvendo parcerias que irão unir ambos os projetos. É nesse contexto que os núcleos institucionais emergem, iniciando pelo NAPNE, seguido pelo NEABI e então o NUGEDS. Todos os núcleos institucionais possuem uma base comum que é a produção da inclusão social dentro do campo escolar. Nesses termos, compreender como as questões de gênero e sexualidade se relacionam com a realidade dos IFs envolve considerar também como

esses marcadores operam em articulação com questões relacionadas à inclusão social como também as relações de classe, racial, de deficiência que as atravessam.

A diferença é algo que a gente não consegue estabelecer em definitivo. Ela é uma mudança constante. Se há um tempo, a gente enxergava na sala de aula a aluna lésbica, o aluno gay, a gente não via, ou fingia não ver, o aluno ou a aluna trans, não pensava que poderia existir uma pessoa não-binária. Existem uma série de marcadores possíveis, que são históricos, que são construídos, que percebemos se tivermos abertos a olhar dessa forma. A diferença implica em uma pluralidade. Convivemos o tempo todo com ela, mas muitas vezes simplesmente não a percebemos.

Representante 3 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Esse representante faz uma importante distinção sobre o que significa atuar na diferença. Por mais que se tente definir exatamente a quem ela se dirija, trata-se de um conceito móvel. Não há como definir de forma fixa e imutável quais são as populações que devem ser alcançadas em um projeto de inclusão. É necessário que a instituição esteja atenta aos processos sociais que a circundam e quais são os perfis dos estudantes que compõem seus quadros educacionais. Uma aposta para compreender esse processo é analisar como os diferentes marcadores sociais da diferença se relacionam e como, a partir deles, pode se pensar em uma cultura voltada à educação para os Direitos Humanos.

Uma das estratégias adotadas neste trabalho para abordar esses elementos foi recorrer às trajetórias de vida dos sujeitos que têm suas vidas marcadas pela passagem pelos NUGEDS do IFSul. Trata-se de pessoas que, em alguma medida, mobilizaram-se pelas temáticas de gênero e de sexualidade a ponto de voluntariamente participar de um núcleo que aborda esses debates. Conforme já evidenciado ao longo dessa escrita, os enxertos narrativos das entrevistas com as/os representantes demonstram uma proximidade com a temática da inclusão social. A coordenadora do DEPEI, por exemplo, descreve como se deu seu relacionamento com esse tema:

O que me levou pra esse caminho da luta pelas diferenças é que fui muito pobre. A gente tinha um par de sapatos e sofria muito bullying por causa disso. Eu sofri, meus irmãos sofreram. Teve uma época que eu brincava com um ossinho de bicho, era o brinquedo que eu tinha, eu não tinha boneca. Nós éramos onze filhos e eu era a caçula, então, eu ficava com o que sobrava. Com as roupas, a minha mãe era uma excelente costureira e tricoteira e reinventava, desmanchava casaco, fazia tudo listrado. Houve uma época que a minha mãe fazia rapadurinha de leite, de amendoim e meu irmão vendia e assim nós sobrevivemos. Valores e princípios e educação nós tínhamos, mas éramos pobres [...] Eu tive um irmão negro e isso também me marcou porque ele não se enxergava negro. Foi uma coisa muito interessante que aconteceu que trago a luta étnico-racial hoje porque a primeira vez que disseram que ele era negro, ele se ofendeu. Ele tinha 10 irmãos brancos, tinha um pai branco, então, ele se identificava como branco. A mãe desse irmão era uma mulher negra com um tom de pele mais claro e minha família não a via como negra. Eu nunca tive problema nenhum em acolhê-lo e sempre fomos muito ligados.

Representante DEPEI (50-60 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

A trajetória familiar da Representante do DEPEI a conecta com essas temáticas e a faz refletir sobre o processo de aceitação racial do seu irmão. Não se trata de produzir uma relação de causalidade entre os fatos, mas de evidenciar as experiências específicas na trajetória dela que abrem possibilidades de ressignificação de seus valores e sua forma de ver o mundo. Sara Ahmed descreve esses movimentos como um habitar, uma vida forasteira:

Algumas dessas regras são formais ou constam por escrito; outras são mais informais; são hábitos, maneiras de agir e estar, em relação a outras pessoas, que com o tempo se tornaram uma segunda natureza. Quando você é forasteira em um lugar – talvez como turista, ou apenas recém-chegada, e não conhece essas regras que não constam por escrito (e como poderia ser diferente, já que não há onde consultá-las?) –, pode se tornar um incômodo, um fardo, uma coisa. A sensação é a de ser inadequada, as pessoas do lugar olham de cara feia quando esbarram em você porque não está andando na direção certa, ou porque fica parada, hesita, enquanto elas não têm tempo a perder, ou porque para a fim de perguntar sobre o caminho; elas têm pressa, indo para onde quer que seja, tratando de chegar a algum lugar. (AHMED, 2022, p. 80)

Nessa perspectiva, estar voluntariamente em um NUGED demonstra que os sujeitos sentem um certo desconforto em relação a certas questões de suas vidas particulares e/ou profissionais e um desejo de transformação. Isso significa em certa medida questionar as regras que estabelecem como os corpos devem habitar este mundo, interrompendo o fluxo, movimentando-se na direção contrária a que se espera. A pista que encontro para essa reflexão está nas distribuições de gênero dos servidores do IFSul. A seguir, uma tabela que detalha essas informações:

Tabela 2 – Gênero dos Servidores do IFSul – Junho de 2021

Câmpus	Docente	Docente	TAE	TAE
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Jaguarão	9	16	6	4
Novo Hamburgo	7	18	6	7
Bagé	27	27	15	14
Camaquã	17	36	16	13
Charqueadas	15	55	24	15
Gravataí	11	18	9	8
Lajeado	8	17	8	6
Passo Fundo	21	50	23	22
Pelotas	136	258	105	100
Pelotas Visconde da Graça	76	59	44	42
Santana do Livramento	20	19	13	12
Sapiranga	11	23	14	10
Sapucaia do Sul	37	54	34	16
Venâncio Aires	16	38	18	12
Reitoria	-	-	99	89
TOTAL	411	688	434	370

Fonte: Relatório fornecido pela Pró-Reitora de Gestão de Pessoas do IFSul

As informações da tabela anterior foram retiradas do banco de dados da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas do IFSul. Os dados dos docentes se referem tanto aos servidores concursados quanto aos temporários. Não há dados de docentes na reitoria, uma vez que estes estão na base de dados lotados em seus câmpus originais. Observando a tabela, concluo que há mais homens do que mulheres entre as/os docentes, e o inverso quanto às/aos TAEs. Infelizmente, não tive acesso as informações relativas a etnia das/dos servidores. A título de comparação, reproduzo a seguir a tabela com os dados dos entrevistados durante esta pesquisa:

Tabela 1 - Dados das/dos Representantes dos NUGEDS - 2021

Identificação	Faixa etária	Cargo	Autoidentificação
Representante 01	20 – 30 anos (Década 1990)	TAE	Homem, cisgênero, homossexual, branco
Representante 02	30 – 40 anos (Década 1980)	TAE	Mulher, cisgênero, heterossexual, branca
Representante 03	40 – 50 anos (Década 1970)	Docente	Homem, cisgênero, homossexual, branco
Representante 04	30 – 40 anos (Década 1980)	Docente	Mulher, cisgênero, heterossexual, branca
Representante 05	20 – 30 anos (Década 1990)	TAE	Mulher, cisgênero, heterossexual, branca
Representante 06	40 – 50 anos (Década 1970)	Docente	Mulher, cisgênero, homossexual, branca
Representante 07	20 – 30 anos (Década 1990)	Docente	Mulher, cisgênero, heterossexual, branca
Representante 08	40 – 50 anos (Década 1970)	Docente	Mulher, cisgênero, heterossexual, branca
Representante 09	40 – 50 anos (Década 1970)	Docente	Homem, cisgênero, homossexual, branco
Representante 10	40 – 50 anos (Década 1970)	Docente	Mulher, cisgênero, heterossexual, branca
Representante 11	30 – 40 anos (Década 1980)	Docente	Homem, cisgênero, heterossexual, branco
Representante 12	30 – 40 anos (Década 1980)	TAE	Mulher, cisgênero, heterossexual, branca
Representante 13	30 – 40 anos (Década 1980)	Docente	Homem, cisgênero, homossexual, branco
Representante 14	40 – 50 anos (Década 1970)	Docente	Mulher, cisgênero, heterossexual, branca
Representante Reitoria	30 – 40 anos (Década 1980)	TAE	Mulher, cisgênero, heterossexual, branca
Representante DEPEI	50 – 60 anos (Década 1960)	Docente	Mulher, cisgênero, heterossexual, branca

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

A partir da comparação entre as tabelas, é possível concluir que, mesmo havendo mais homens entre os servidores, as mulheres que representam os NUGEDS demonstraram uma maior disposição em participar do processo de pesquisa. Contudo, não se pode centralizar essa questão em um único marcador social da diferença. É importante realizar uma problematização da política identitária que alimenta os debates no campo da diversidade de gênero e sexual. O debate que afirma a centralidade de uma certa categoria na produção da opressão elimina do debate outros elementos sociais. Nessa perspectiva, cada aspecto da identidade (ser negro, mulher, LGBT, pessoa com deficiência, etc.) produzirá categorias distintas, fragmentando as narrativas e complexificando os efeitos dos marcadores na produção dessas vidas. A identidade se torna um elemento que se fecha em si mesmo. Como afirma Asad Heider, “não há racismo sem estruturas políticas e econômicas que sustentem um processo contínuo de transformação de indivíduos em ‘negros’ e ‘brancos’” (2019, p. 152). Nesse ponto, Heider reitera que é necessário encontrar formas de recusar a individualidade correspondente ao aparato disciplinar do Estado moderno. Como proposta de rompimento, central é de suma importância nutrir este texto com a produção de conhecimento do campo da interseccionalidade.

Nessa linha, a interseccionalidade objetiva refletir sobre a produção de privilégios e desigualdades sociais, a partir da complexificação do papel dos marcadores sociais da diferença. Trata-se de um campo epistêmico que compreende a produção da diferença a partir da análise articulatória de diferentes categorias sociais e seus efeitos. Estimulada pelo feminismo negro, essa perspectiva ganha notoriedade na década de 1990, evidenciando as questões de gênero na sua relação com marcadores como os de raça, classe e sexualidade. Essa abordagem do conhecimento privilegia a análise conjunta das experiências e vivências das chamadas minorias que historicamente foram compreendidas de forma isolada. No caso das/dos representantes do IFSul, não se pode analisar cada categoria isoladamente, porque o que produz a vivência daquele sujeito é o conjunto de suas experiências de vida.

A relação dos marcadores sociais da diferença e as experiências das/dos representantes do NUGEDS em suas trajetórias de vida são variadas. Os encontros proporcionados pelo IFSul com as discussões de gênero e da diversidade sexual ocorrem a partir de determinadas afinidades. Muitas vezes são pessoas que possuem nas suas vidas as marcas do preconceito e da discriminação. Trata-se de homens e mulheres que em alguma medida questionam as expectativas sociais relativas ao gênero e à sexualidade. Em alguns casos, são pessoas que sofreram alguma discriminação, que tiveram suas vozes ignoradas e silenciadas. Essas trajetórias se acoplam à ação política dos NUGEDS que objetiva o questionamento e a desconstrução das diferentes formas de preconceito e opressão:

A ação do NUGEDS parte de uma necessidade de um grupo ou de um ou de uma estudante em específico. A nossa intervenção se dá nesse diálogo, por exemplo, com a coordenação de um curso que inicia a ação estabelecendo uma equipe multidisciplinar para discutir o que ocorreu. O que me incomoda é que parece que vamos àquela reunião e essa equipe multidisciplinar quer resolver o problema do seu departamento. Nós do NUGEDS não queremos resolver o problema do departamento. A gente quer que a vida desse estudante se torne melhor naquele espaço. Existe uma grande dificuldade para que essas reuniões sejam exatamente produtivas porque tu está ali discutindo com heteros, brancos, que tão questionando se aquela guria foi ou não assediada. Você fica naquela reunião vendo as pessoas debaterem e sempre tem aquele sujeito com o bracinho cruzado. Será que não quer conversar? Será que não tá disposto a falar? Nesse sentido, acredito que o núcleo pode atuar como aquele que ajuda a estabelecer o diálogo junto a direção do câmpus. Esse não é um papel muito confortável em algumas situações. Um exemplo disso é quando debatemos sobre a criação de um banheiro que não fosse genericado. Era para ser só um banheiro, entende? Percebo que tem uma grande resistência ali e não é sobre o banheiro. A resistência é destacar a relevância do gênero, de retirar da porta a placa de banheiro masculino e feminino. Mesmo que digam no começo da reunião que está tudo bem fazer essa alteração, eles encontram alguma questão burocrática para impedir. Acho que o núcleo tem desestabilizado algumas coisas dentro do campus, como também no pensamento e na compreensão dos gestores e dos colegas. Mas é uma gotinha minúscula. A gente tem um caminho muito grande enquanto núcleo porque o NUGEDS é muito frágil, como todas as nossas conquistas no universo LGBT. O NUGEDS acaba sendo ainda mais frágil por estar num espaço escolar que é apontado de fora e tem sempre uma patrulha ideológica para saber o que está acontecendo. Ele se torna ainda mais frágil quando os nossos pares têm uma grande dificuldade de compreender as vivências que não sejam heterocentradas. Às vezes, nem se esforçam para isso.

Representante 3 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Descrito em regimento, os NUGEDS são núcleos que atuam juntos à direção dos câmpus. Pelo relato do Representante 3, percebe-se a ambiguidade que essa atuação pode gerar, sendo que há uma disputa entre os interesses da instituição e o entendimento das/dos representantes sobre as/os estudantes. O principal elemento, identificado por esse representante, que atua como barreira à produção de uma compreensão dos temas de inclusão é a visão heterocentrada da realidade. Trata-se de um processo articulatório do biopoder que reitera a sequência sexo-gênero-sexualidade tendo por natural e atemporal o homem cisgênero e heterossexual. Todas as existências que desviem dessa linearidade são tratadas como anormais. O NUGEDS acaba sendo o espaço que questiona essas experiências em prol da reafirmação de outras formas igualmente válidas de habitar o mundo. Além de um espaço de acolhimento, diálogo e troca de conhecimento, os NUGEDS podem operar como instâncias de questionamento do sexismo, a LGBTfobia, o racismo e outras formas de violência:

O nosso grupo é composto por maioria de pessoas brancas, dentro daquele "padrão". A gente sempre toma cuidado pra trazer essa representatividade tanto que mês que vem a gente vai ter uma professora trans e vamos falar de gênero trans. Vamos chamar alguém que vivencia essa realidade. No meu câmpus, eu tive dificuldade em lidar com

questões de assédio. Em uma de nossas atividades durante a pandemia teve print de mensagem com apologia ao estupro. Foi algo bem sério, tanto que tive que conversar com a família desse aluno. O programa que usávamos nas atividades permitia o envio de mensagens de forma anônima, então, acaba acontecendo situações assim. Tem alunos que mandam mensagens dizendo “a professora é mó gata”. São coisas que você aprende a se habituar.

Representante 5 (20-30 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Pelo relato da Representante, percebe-se que há uma certa naturalização do assédio e da violência, especialmente investido na figura das mulheres. Às vezes, isso se manifesta na forma de insinuações agressivas, como a ameaça de estupro; já em outras, de forma mais velada, como elogios fora de contexto. Outro dado que a mesma Representante observa é sobre a composição racial dos núcleos. Assim como ela, identifico que os NUGEDS são compostos essencialmente por pessoas brancas. Mesmo entre as/os representantes entrevistadas/os, todos/as se identificaram como brancas/os. Esse acaba sendo o “padrão”, o estabelecimento de uma norma, que passa despercebida e longe de qualquer problematização. A força dos NUGEDS pode estar na criação de espaços em que os marcadores sociais são postos em discussão. Um núcleo que é composto apenas por pessoas brancas terá na branquitude um senso de naturalidade e acabará se reproduzindo despropositadamente. Por isso, essa representante considera importante trazer pessoas de fora, com outras vivências, para auxiliar na remoção da cegueira institucional frente a diversos temas espinhosos como os abordados pelos núcleos institucionais. Volto meu olhar aos debates feministas e como podemos pensar essas pautas nos NUGEDS.

Para Sara Ahmed, não há uma luta feminista sem que haja o enfrentamento ao sexismo, à exploração sexual e à opressão sexual. Ainda a autora afirma que o combate a essas formas de violência não pode estar dissociado do confronto ao racismo. Para ela, isso significa questionar a narrativa colonial que modula o presente e reforça a exploração da desigualdade no regime capitalista (AHMED, 2022, p. 18-20). Ahmed descreve um encontro com um policial e como seu corpo foi marcado racialmente:

O corpo feminino branco é o considerado vulnerável e necessitado de proteção. Na segunda vez, eu era o perigo, não estava em perigo; um corpo marrom não é percebido como um corpo feminino frágil. Minhas diferentes experiências com a polícia mostram como o estranho é uma figura racializada. O que acontecia comigo dependia, em parte, de eu ser vista ou não como essa figura [...]. Tornar o sexismo e o racismo tangíveis é também uma forma de fazer com que sejam visíveis para além de nós mesmas; fazer com que sejam abordados e falados por e com outras pessoas (AHMED, 2022, p. 64-65)

O feminismo interseccional surge como essa inflexão epistemológica frente à centralidade da categoria gênero como produtora de desigualdade social. Um importante ponto

de crítica dessa vertente a outras do feminismo é a negligência do fator racial, uma vez que a centralidade da discussão na diferença sexual coloca em segundo plano outros privilégios como os de classe e da raça. Nessa perspectiva, as discussões referentes a família, reprodução e patriarcado ganham outras tonalidades, uma vez que, nesse entendimento, o racismo e a desigualdade econômica, como outros marcadores sociais, tornam-se importantes elementos de análise das relações sociais.

As professoras brasileiras María Díaz-Benítez e Amana Mattos alertam para alguns equívocos a serem evitados ao utilizar essa perspectiva em pesquisas científicas. Com uma proposta profundamente política, a interseccionalidade emerge como crítica ao apagamento das categorias de raça e de classe na problematização da desigualdade social. A centralidade das categorias de raça, gênero e classe são primordiais para essa abordagem do conhecimento, como também o forte diálogo com os movimentos que combatem a opressão e a desigualdade social (DÍAZ-BENÍTEZ; MATTOS, 2019, p. 72-80). Por essa razão, é importante analisar como gênero e sexualidade, elementos centrais das atividades dos NUGEDS, relacionam-se com os diferentes dispositivos de poder que se organizam em torno desses e de outros marcadores sociais da diferença.

4.2 GÊNERO E SEXUALIDADE EM PAUTA: TRAJETÓRIAS DE VIDA DAS/DOS REPRESENTANTES DOS NUGEDS

Nesse segmento do trabalho, objetivo evidenciar como as/os representantes dos NUGEDS se relacionam com os marcadores de gênero e de sexualidade em suas trajetórias pessoais e profissionais. Butler (2000) afirma que a categoria sexo é, desde o princípio, normativa. Em seu caráter produtivo e a partir de práticas regulatórias, essa categoria produz os corpos que governa. Nessa perspectiva, são utilizadas diferentes estratégias de poder para investir uma ordem moral sobre os corpos, especialmente daqueles que estão mais distantes da norma. É dessa forma que são empregadas diferentes estratégias discursivas que reafirmam certas categorias conceituais como a biologização da diferença sexual e o modelo de família tradicional inventada pelo poder colonial. Isso tem por efeito anular um certo campo da diferença, reforçando perspectivas cisheternormativas. Na escola, sujeitos LGBTQIA+ têm suas narrativas apagadas ou rechaçadas e seus corpos marcados por múltiplos estigmas. Nessa direção, como afirma Butler, "o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder (BUTLER, 2000, p. 11). Apesar de não negar a

construção material do corpo, Butler analisa essa construção a partir da ótica das relações de poder.

Concordo com a afirmação de Sarah Amed que diz que “a construção de gênero opera em como os corpos ocupam espaço” (AHMED, 2022, p. 51). Por essa razão, analiso como os corpos das/dos representantes ocupam os espaços dos NUGEDS em suas produções frente às categorias de gênero e de sexualidade. Os diferentes entrevistados nesta pesquisa possuem uma relação particular com esses debates que se traduzem em algumas experiências específicas em suas trajetórias pessoais e profissionais. São mulheres e homens que vivenciaram diferentes formas de assédio, ou mesmo por um interesse particular nesses elementos, buscaram encontrar formas de compreendê-los e combatê-los. Ao longo da construção deste trabalho, observei a repetição de determinado tipo de relato vindo das mulheres entrevistadas que enuncia diferentes formas de relação com a violência sexual e/ou de gênero:

Foi um grande desafio ocupar um espaço no IF enquanto mulher muito jovem e foi justamente ali que começou meu interesse por essa questão de estudos de gênero justamente por sentir mais na pele essa questão. Na época tinha um colega que era homem e muitas coisas que ele falava eram mais bem ouvidas.

Representante 5 (20-30 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Quando assumi um cargo de chefia que senti o que tanto me falavam. As pessoas te desrespeitam abertamente e é isso mesmo. Tem colegas que se dirigem a mim como “guriuzinha”. É uma forma de me desmerecer. O mesmo acontece com as alunas. A gente passou uma situação grave de meninas que sofriam assédio moral de colegas e de alguns professores. Eu tive que lidar com isso como coordenadora. Teve uma situação que tivemos que abrir um PAD [Processo administrativo disciplinar] de um aluno que ameaçou a vida de uma colega. A gente tá sempre lutando por ser mulher. Mas entendo que como pessoa branca eu não sofro algumas coisas que colegas negros sofrem. No meu programa de pós-graduação, eu tinha perdido um prazo... olha só, e perguntei pra coordenadora se poderia entregar o treco mesmo atrasado e ela me respondeu “com teus olhos verdes e cabelos loiros, o que você não consegue na vida?” Eu fiquei chocada. A gente nem percebe o privilégio que tem. Já teve situações de colegas que foram me ver apresentando trabalhos em congresso “só porque te achei bonita”.

Representante 7 (20-30 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

No meu primeiro trabalho, senti uma certa resistência, Eu tinha que provar que era capaz, de merecer estar naquela posição. Também tem aquela questão de você não ser tão ouvida, ter dificuldade em se fazer escutar.

Representante 10 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Os relatos acima se referem a diferentes violências cotidianas que muitas mulheres sofrem em seus ambientes de trabalho, onde são silenciadas, têm suas opiniões desrespeitadas ou sequer consideradas. Ainda a Representante 7 relata uma forma bastante sutil de assédio ao mesmo tempo que assume um certo privilégio social por ser uma pessoa branca. Além das

citadas, há outras formas de violência ainda mais explicitadas às quais as mulheres podem estar submetidas:

É uma cidade que vive da indústria do papel e as pessoas da cidade tem subempregos. É uma cidade muito coronelista. Vivenciei algumas situações de ver mulheres apanhando na rua e a sociedade tratava aquilo como “ah passava reto e tal”. Eu lembro claramente de um dia que estávamos saindo do restaurante e vimos um casal. O cara tava batendo na menina ali e os professores que tavam comigo foram intervir porque era uma coisa absurda. A gente fica sem reação quando vê ao vivo e a cores. Aí chamaram a polícia. Na hora eu lembro que fiquei chocada, a menina estava com o nariz sangrando, acho que até quebrado e ela dizendo pro policial que não tinha acontecido nada. Aí eu passei a entender um lado da violência que é difícil, porque aquela situação é muito complicada pra quem vive, não é tão fácil denunciar, sair daquela relação. Foi ali que eu tive contato com colegas que estudavam as questões de gênero e me aproximei mais desse debate.

Representante 7 (20-30 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Presenciar essa violência fez com que essa representante se engajasse ainda mais nos debates do seu NUGEDS. A vulnerabilidade da mulher diante do machismo provoca os sujeitos a buscar formas de combater a violência e o assédio. Essa representante utilizou esse desejo como forma de combater o sofrimento dessas pessoas que muitas vezes não percebem o regime de violência ao qual estão submetidas. Quando presentes e ativos, os NUGEDS reúnem mulheres que buscam mudanças sociais e desejam combater as diferentes formas de violência às quais são submetidas. Há uma experiência do comum que as marcam e que aponta para uma forma bastante específica de construção de seu espaço social.

A violência também é um modo de tratamento. Ser uma garota é uma forma de ser ensinada sobre o que é ter um corpo: estou avisando; vou assediar você; você é um objeto; uma coisa, nada. Tornar-se uma garota é aprender a esperar por esses assédios, a mudar seu comportamento por causa deles; tornar-se uma garota é ficar alerta por estar em um espaço público; ficar alerta simplesmente por ser uma garota. (AHMED, 2022, p. 53)

No mundo do trabalho, as mulheres sofrem ainda mais formas de desigualdade. De acordo com Antunes, as condições de trabalho e os salários das mulheres ainda são inferiores quando comparados aos dos homens. No ambiente industrial, as mulheres (assim como imigrantes e pessoas negras) são destinadas a posições em que há menos necessidade de qualificação e com mais carga de trabalho. Nesses ambientes, os homens estão mais presentes no controle do maquinário e com participação mais ativa no processo decisório diante das demandas de trabalho (ANTUNES, 1999). Segundo Gislane Saueressig, o capitalismo soube utilizar de forma qualificada essa divisão do trabalho em prol de obter o lucro máximo (SAUERESSIG, 2020). Essa cisão aparece nas relações de trabalho do IFSul na forma de

desvalorização da opinião profissional das servidoras e de seu silenciamento, como também da perseguição e assédio das mulheres que são estudantes nos cursos da instituição.

A gente comenta de levar essas pautas para as reuniões gerais, mas ninguém quer. De forma bem prática, quem vai querer conversar sobre isso? As mulheres né? Os homens não querem conversar sobre isso porque vão se sentir acuados, que vão dizer que é mimimi, que é exagero. Não adianta conscientizar os alunos se temos exemplos entre nós. Por isso acredito que o NUGEDS tem como fazer mais pelo público de servidor. Mas tem que ser abordado com cuidado, especialmente com os homens mais velhos que não querem nem ouvir sobre essas temáticas.

Representante 2 (30-40 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Tu consegue introduzir essas discussões quando você tem algumas meninas que tão operando um torno e elas são taxadas pelos professores como incapazes de operar uma máquina dessas. O mesmo acontece quando os professores dizem que as alunas eram ruins de programação no curso de informática. Nesse caso, fizemos uma pesquisa e puxamos os dados estatísticos dos alunos e as gurias, que eram poucas, não eram as piores alunas do curso. Se não tiver alguém fazendo isso, chamando atenção pra esses preconceitos, isso acaba se naturalizando. Tem caso de até professoras substitutas, doutoradas nessas áreas, que não se sentem capazes de interpelar os professores ditos sabichões dentro do câmpus e depois de que nós como NUGEDS começamos a fazer ações questionando essas questões elas acabaram se impondo mais. Também foi depois desses movimentos dos núcleos que começamos a perceber pequenas coisas, pequenas violências como ter seus discursos interditados em reuniões por outros colegas homens ou mesmo ouvir um homem dizer o que você acabou de dizer e ver que só aí todo mundo escutou o que foi dito. Hoje em dia o que eu penso é como romper a nossa bolha, fazer esse discurso de questionamento chegar onde deve chegar.

Representante 4 (30-40 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

O que eu acho que afeta em termos de gênero é que ao menos na nossa realidade no campus é predominantemente masculina, em termos de colega de trabalho mesmo. Eu vejo as estudantes sendo afetadas por isso. Certos relatos são da seguinte forma: “o professor trata o meu colega que é menino de forma diferente porque ele tem mais condição de aprender esse conteúdo”. Tem sistematicamente um desencorajamento. “Eu tô atuando como menina ou mulher nesse curso! O que eu to fazendo nele?”

Representante 6 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, homossexual, branca)

Um dos motivos de estar no NUGEDS é o fato de ser mulher numa instituição que tem cursos com predominância de homens, nós temos muitos mais estudantes homens do que mulheres, muito mais docentes homens que são das áreas mais técnicas do que mulheres, na mecânica, na civil e na computação. É importante que a gente traga algumas discussões que a gente vai percebendo que vai acontecendo num ambiente que tem a predominância masculina. A gente precisa de um núcleo, de uma instância, que começasse a trazer essas discussões, que trate as questões que a gente vai observando no dia-a-dia. No evento do dia da mulher no nosso câmpus ouvimos alunas dizendo que foram discriminadas por professores e por colegas dizendo que tiveram a sua capacidade menosprezada.

Representante 10 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Além dos elementos de assédio moral e sexual voltado às servidoras e a estudantes presentes nesse relato, há também um desejo latente nas experiências dessas mulheres que os NUGEDS sejam uma força propulsora de mudança na instituição. Diante dessas violências e objetivando questioná-las, essas representantes encontram nos NUGEDS um espaço de luta. Logo, os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual, assim como os demais núcleos ligados à

discussão de direitos humanos, podem oferecer uma quebra do paradigma dos IFs que os centra especificamente na educação técnica e tecnológica ao estarem constantemente reafirmando a importância de uma educação voltada à cidadania. Mesmo que as temáticas sejam relativamente específicas, os núcleos institucionais operam como espaços de debate que fogem ao escopo específico da tecnologia e produzem redutos focados em temáticas integrais, transversais, fortemente alicerçados nos direitos humanos. Infelizmente, como as próprias servidoras admitem, esse núcleo tem dificuldade de sair da sua bolha, de alcançar os servidores que necessitariam desse trabalho de conscientização sobre o assédio, especialmente aqueles servidores que reproduzem diferentes formas de violência e possuem aversão às temáticas do campo da diversidade sexual e de gênero.

Recentemente, uma situação específica de agressão machista causou forte comoção institucional no IFSul. Em abril de 2021, durante o período de eleições dos câmpus, um servidor da instituição postou um comentário misógino em suas redes sociais contra outra servidora que concorria a um cargo de direção. Segundo ele “Elas querem tudo ao mesmo tempo, ser igual aos homens, fazer doutorado, ter filhos, ser diretoras, reitoras vão cuidar do marido e da casa. As que tem marido né, porque hoje em dia...”¹¹ Foi a partir desse ataque que se formou um grupo composto por dezenas de mulheres servidoras e alunas exigindo um basta as atitudes machistas que ocorrem no IFSul. Nascia o coletivo feminista Educação, Luta, Liberdade, Apoio e Sororidade (ELLAS), voltado ao apoio e acolhimento de mulheres vítimas de machismo, misoginia, assédio, entre outras formas de violência. O grupo conta hoje com mais de 150 participantes. A partir de 722 assinaturas, esse coletivo construiu um documento contra esse servidor que resultou internamente em um Processo Administrativo Disciplinar e uma denúncia ao Ministério Público. A resposta oficial da instituição a essa situação foi de condenar a atitude do servidor e reforçar, a partir da Reitoria e do Departamento de Educação Inclusiva, que o IFSul respeita e fortalece as trajetórias educativas e profissionais das mulheres.

Posteriormente, a instituição iniciou a construção do documento da Política de Prevenção e Combate a todas as formas de violência e assédio, que descreve as diferentes formas de violência e assédio, como também os caminhos para realizar a denúncia dessas situações. Esse documento ainda estava em construção no momento da escrita desta tese. Coordenado pelo Departamento de Educação Inclusiva, a construção da política iniciou com a criação de três grupos de trabalho: a) Grupo de Trabalho de Redação da Política, que se ocupou da escrita do documento relativo à política; b) Grupo de Trabalho voltado a Ações Educativas,

¹¹ Após a polêmica, o comentário foi deletado e o perfil do autor aparentemente foi desativado. Retirado do Facebook: <https://www.facebook.com/>.

que se ocupou de realizar atividades com cunho educativo relativo à prevenção do assédio e da violência; c) Grupo de Trabalho de Pesquisa, que se ocupou em construir um instrumento para analisar as situações de assédio e violência que acontecem no IFSul. Os três GTs são compostos por alunos, professores e técnicos administrativos de diferentes setores do IFSul, além da comunidade externa. Nesse momento, esses GTs estão fazendo reuniões semanais e/ou quinzenais, operando em direção à construção e implementação da política.

Além de *cards* informativos sobre a política, a comissão de ações educativas realizou formações em todos os câmpus do IFSul individualmente. Essas formações objetivaram conscientizar os servidores sobre a experiência de assédio sexual e moral que podem ser vivenciadas em suas rotinas de trabalho dentro do IFSul. Foram construídos espaços de abertura ao diálogo como forma de conscientizar e educar os sujeitos diante das situações de violência que passam despercebidas no dia a dia.

Observando o gênero dos entrevistados durante esta pesquisa, foi constatado que há um número reduzido de homens nos NUGEDS. Lucas Grischke explica que a baixa participação masculina dos NUGEDS é consequência de preconceitos contra o núcleo reforçado por visões machistas e homofóbicas. Somado a isso, as discussões de gênero e de sexualidade não mobilizam os homens, especialmente os heterossexuais, por estes ocuparem uma posição privilegiada numa sociedade heteronormativa e sexista (GRISCHKE, 2019). Diante dessa questão, Prado e Silva afirmam a necessidade de refletir sobre a produção de masculinidades. Dialogar sobre os diferentes modelos hegemônicos que constituem o masculino pode auxiliar na valorização de representações em que é respeitada a simetria de gênero e o combate à violência contra as mulheres (PRADO; SILVA, 2017, p. 252). Dos 16 entrevistados durante esta pesquisa, apenas um era homem heterossexual, mas esse representante tem uma posição clara sobre os seus privilégios e como seus marcadores podem contribuir nos debates propostos pelos NUGEDS:

Tenho todos os marcadores de privilégio. Eu sou homem, branco, cis, hetero, classe média enfim, tem tudo aí, só não sou religioso católico. Até quando a gente tava no NUGED, na última escolha pra ver quem ia assumir a representação eu tinha me colocado à disposição, mas acho que podia ser alguém que vivesse mais as coisas de preconceito. Por mais que eu lute, que esteja envolvido nisso, eu não sinto que eu... Mas enfim, a questão dos marcadores, tenho todos eles, mas eu tive a sorte de minha mãe que era professora e apesar de todo o privilégio ela sempre instigou em mim um olhar compreensível e solidário. Depois de ter trabalhado na periferia, vendo a coisa pesada, a vulnerabilidade, a miséria, eu sinto que aprendi a ter um olhar mais humano. Enfim, quanto aos meus marcadores, eu tive consciência deles e a partir disso pensar “ok, vamos trabalhar e olhar pra quem não tem”. Acho que temos que trabalhar no sentido de aproximar as coisas e tentar corrigir injustiças.
Representante 11 (30-40 anos, docente, homem, cisgênero, heterossexual, branco)

Tenho um padrinho que é como um tio que tem uns 70 anos e é gay e sempre foi muito natural pra mim conviver com ele. Não sou uma pessoa grossa, não tenho aquele jeitão de homem macho e acaba que muita gente acha que eu sou gay. Brinco direto com isso e meu tio até fala que eu passei raspando de ser. Não é algo que me preocupe, nunca foi uma questão pra mim.

Representante 11 (30-40 anos, docente, homem, cisgênero, heterossexual, branco)

Nem todos os membros dos NUGEDS são necessariamente pessoas que compõem aquela massa indefinida que muitos chamam de “diversidade”. Alguns desses indivíduos vão ter marcadores que naturalmente conferem privilégios, mas que se sensibilizam pelos debates do campo progressista, já que o machismo e a homofobia também produzem efeitos adversos na vida dessas pessoas. Exatamente por essa questão, o Representante 11 acabou se tornando uma liderança em seu NUGEDS, pois resgata em sua trajetória uma situação em que a sua sexualidade foi questionada com base em um estereótipo de gênero. Em uma perspectiva mais ampla, são esses constructos que causam sofrimento aos sujeitos que estão em desacordo às certas expectativas normativas. Nesse contexto, aproximar-se desses sujeitos a partir da problematização das perspectivas de gênero e de sexualidade que se apresentam naturalizadas e inquestionáveis torna-se um campo de ação importante dos NUGEDS. Nessa mesma direção, a Representante 10 descreve uma situação particular que aconteceu em seu câmpus:

Ano passado tivemos no câmpus a atividade do dia da mulher e lembro que teve algumas perguntas de alunos homens que gerou alguma reflexão nas pessoas e que me mostrou que o NUGEDS tem surtido efeito, tem feito eles refletirem e pensarem. Naquele dia, a palestrante tava falando que a gente não tem que dar necessariamente uma boneca para uma menina e nem sempre vestir ela de rosa. E o rapaz perguntou “Então, como eu faço? Como eu devo conduzir? Posso dar uma boneca pra um menino?”. Aquela fala provocou um questionamento nele. É legal observar isso, porque a gente percebe que está atingindo, está conseguindo fazer uma diferença, fazendo alunos como ele pensarem. Essas pequenas respostas que permitem que a gente visualize que está no caminho certo. Por mais formiguinha que seja, aos poucos a gente vai conseguindo algumas coisas, mas acho que precisamos avançar mais nos estudantes ainda.

Representante 10 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

A atuação do NUGEDS abre a possibilidade de os sujeitos presentes em suas ações repensarem práticas altamente consolidadas. Além de ser um abrigo àqueles que destoam da cisheteronormatividade, o núcleo pode atuar em prol de evidenciar e problematizar certas construções normativas.

Acredito que o NUGEDS é um dos núcleos mais essenciais. No nosso câmpus, a gente tem heranças, discursos, práticas muito retrógradas. É comum ouvir as alunas dizendo “Ah tal professor falou que nem adianta eu tentar aprender aquilo porque só os meninos aprendem”. Há casos de assédio, tanto de servidores com servidoras, terceirizadas quanto com alunas. A gente tem um câmpus em que coexistem dois

cursos. Um deles que vem tradicionalmente com essa marca histórica, gaudéria, gaúcha, machista, aquela coisa que “só HOMEM faz”. O outro é um curso considerado mais feminino em que os meninos que fazem ele são taxados de homossexuais, de bichinha, de viadinho. Tu escuta essas coisas pelo câmpus, tu vê essas coisas acontecendo. Isso acaba repercutindo. A gente tem uma aluna trans e percebe os olhares, percebe os comentários. Eu já passei por situações assim também. Teve uma colega que me disse durante uma reunião “ah tu que é, entende né?” e eu “tu que é o que?” e ela não soube me responder, porque nunca falei da minha sexualidade para ela. Pra romper com isso, tu precisa garantir um espaço de identidade pras pessoas. “Olha, eu to dentro de um câmpus que existe um espaço que reconhece tua identidade, que reconhece o que sou que vai promover ações para que múltiplas identidades coexistem e coabitam o mesmo espaço”. Tu precisa desses espaços de formação e é na educação básica que tu vai conseguir transformar essa geração, uma geração que seja menos opressiva, que seja menos homofóbica, racista enfim, que não reproduza esses discursos, que não reproduza essas falas, que já estão ultrapassadas, nem essas brincadeiras de extremo mau gosto que não são brincadeiras. Eu não considero brincadeiras. Pra mim, homofobia é homofobia. É nesse sentido que eu vejo a importância do NUGEDs.

Representante 13 (30-40 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

De um lado, há sujeitos que têm seus marcadores legitimados socialmente; do outro lado, estão aqueles que têm seu corpo marcado em certo grau de imoralidade e abjeção. Essa divisão entre os cursos nem sempre é tão clara e evidente como no exemplo citado pelo Representante 13. Mesmo em instituições educativas, são produzidas gradações que conferem mais legitimidade aos corpos que estão em congruência com princípios normativos.

Nessa direção, Butler (2017) afirma que o processo de subjetivação ocorre através do corpo. Segundo a autora, na obra "Vigiar e Punir", Foucault (1999) coloca o corpo em uma posição de sujeição à norma pelo modelo de dominação que é engendrado pelas instituições. Se a norma, em seu caráter sempre produtivo, busca aproximar o corpo de um determinado ideal hegemônico, é ela quem oferece maneiras de se resistir ao caráter totalizante e individualizante das relações de poder (BUTLER, 2017, p. 95-96). Nessa perspectiva, a resistência é um efeito produtivo do mesmo poder ao qual se opõe, portanto o discurso disciplinar constitui simultaneamente o sujeito e a condição para sua desconstrução (BUTLER, 2017, p. 122). O sujeito surge a partir da norma, a partir da qual são dadas as condições de resistência. Dessa forma, os próprios elementos utilizados para resistir aos debates de gênero e de sexualidade no IFSul podem ser potencializados pelos NUGEDs para criticar a ausência dessas discussões nos ambientes educacionais. Considerando que o sujeito se produz em relação com o campo da abjeção, esses elementos podem ser resgatados como forma de crítica às redes discursivas que produzem a diversidade sexual e de gênero como abjeta. Dessa forma, pode-se criticar, por exemplo, como ocorre a construção de masculinidades e feminilidades contemporaneamente em nossa sociedade.

A subversão das normas regulatórias visibiliza os processos que as criam e as mantêm (BUTLER, 2003). A pergunta do rapaz a Representante 10 (“Pode um menino brincar de boneca?”) é um exemplo disso. Para ser considerado um corpo que importa, o sujeito é obrigado a obedecer às normas regulatórias que modulam a cultura. Nessa perspectiva, para ser considerado masculino, um menino deve apenas brincar com brinquedos de menino. O conceito de performatividade é central para afirmar o papel da linguagem diante das normas regulatórias que afetam gênero e sexualidade na nomeação dos corpos (BUTLER, 2003). A performatividade opera pela divisão do gênero em vários atos que ocorrem sucessivamente em “um fazer em vez de um ser” (BUTLER, 2003, p. 25). No caso supracitado, a masculinidade será produzida através de uma reiteração de atos normativos daquilo que é culturalmente compreendido como parte do universo dos homens. Ao mesmo tempo, esse quadro regulatório altamente rígido pune aqueles que não desempenham esses atos de forma esperada. Logo, um menino que brinca de boneca pode ser taxado de homossexual como forma de punição. Nessa direção, a sexualidade se materializa em estilos corporais que se manifestam a partir de ficções culturalmente construídas e incorporadas. No nascimento, ao afirmar “é uma menina”, esse enunciado performativo não apenas descreve o sujeito, mas produz seu corpo (BUTLER, 2003). Para Butler, “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p. 69). Desse modo, parece natural que meninos brinquem apenas com brinquedos “adequados” ao seu gênero. A normalização, operando através da linguagem, produz corpos e sujeitos na reiteração de uma materialidade, constringendo-os e limitando-os, tendo compulsoriamente a heterossexualidade como padrão. O corpo, para Butler, é “um processo de materialização que se estabiliza ao longo do tempo para produzir o efeito de limite, fixidez e superfície que chamamos de matéria” (BUTLER, 2003, p. 9). É importante frisar que Butler se detém a descrever a materialidade a partir de uma visão discursiva, na qual a linguagem ocupa um papel central, entretanto não opera de forma alguma a divisão discurso/matéria. Na teoria da autora, as normas culturais estão profundamente relacionadas à própria definição de gênero que circula no campo social. Uma estratégia de análise empregada aqui dessas vias discursivas é a compreensão de como o gênero e a sexualidade são produzidos nas trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

Nesse meandro, uma importante instituição que também se torna foco dos embates sobre a diversidade sexual e de gênero é a família. Há uma importante influência nas escolhas de

vidas tomadas pelas pessoas entrevistadas que se relacionam com elementos de suas estruturas familiares:

Até a escolha da profissão é influenciada porque eu venho de uma família pobre. Meus avós vieram do interior pra cidade pra trabalhar. Meu avô era operário e minha mãe veio estudar, fazer ensino médio, conseguiu terminar depois de adulta só. Eu e a minha irmã fomos as primeiras a cursar universidade. A minha família é uma família só de mulheres, fui criada pela minha avó, eu, minha mãe e minha irmã. Tentei fugir bastante da docência, não quis fazer magistério, sempre tive isso comigo de ensinar, de ajudar as crianças da família. Ensinei minha irmã a ler, ela é 2 anos mais nova que eu e entrou no colégio sabendo ler.

Representante 8 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Eu fui ter oportunidade de ir para universidade quando eu conheci meu segundo marido. Ele trouxe toda essa questão do estudo, da independência da mulher, que a mulher é inteligente, que ela tem uma força que ela mesma desconhece e eu fui atrás. Ele me perguntou “o que tu queres fazer?” e eu falei “eu quero estudar”. [...] Eu saí de uma vida muito pobre para uma vida muito boa e eu consegui, apesar da vida muito boa, não deixar que isso me acomodasse e sim que eu lutasse pelo meu lugar, pela profissional que eu queria ser.

Representante DEPEI (50-60 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Ambas as representantes se aproximaram dos debates progressistas a partir das experiências que tiveram com seus familiares. Trata-se de mulheres que encontram amparo para lutar por oportunidades de formação acadêmica e profissional em busca de uma situação economicamente melhor para si e para suas famílias.

Na época que eu comecei a fazer a minha graduação o acesso era bem restrito. Ainda é hoje, mas antes era ainda mais. Nós tínhamos menos cursos, poucas instituições federais com cursos gratuitos na nossa região. Eu vim de uma cidade menor. Eu tinha um desejo muito forte de estudar. Fui mãe muito cedo. Já era mãe quando comecei a minha graduação. Fui mãe com 16 anos. Tinha todo um cenário difícil naquela época. Eram poucas pessoas que conseguiam seguir seus estudos em nível superior. Eu tive algumas barreiras. Tive que superar as condições financeiras para pagar uma faculdade. Eu tive muito apoio da minha família e do meu esposo para continuar meus estudos. Comecei a faculdade e pensei “e agora como que faço pra pagar?”. O que me salvou foi o crédito educativo. Consegui fazer minha faculdade com crédito educativo federal, se não fosse assim não teria condições. Nós não tínhamos opções de cursos gratuitos em instituições federais ou estaduais, o que se conseguia naquela época era um crédito educativo, eu só consegui estudar em função disso.

Representante 10 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

A trajetória da Representante 10 evidencia alguns dos percalços que as mulheres podem enfrentar para conseguir ter uma formação acadêmica. Ser uma mãe jovem e não ter condições financeiras podem ser importantes barreiras para acesso à educação. Além de sua vivência de gênero, a Representante 10 se aproximou do NUGEDS devido à necessidade de entender algumas questões sobre o filho:

Outra temática que está vinculada ao NUGEDS que é do meu interesse é uma questão pessoal que é o fato de eu ter um filho homossexual. O fato de estar no NUGED é uma possibilidade para estar aprendendo, discutindo, ouvindo outras pessoas, ouvir outras opiniões. Tem algumas coisas que me angustiam, que me inquietam e sinto que é importante tentar fazer um pouquinho. Se a gente conseguir mudar o pensamento, o olhar sobre a situação, se a gente contribuir para mudar um pouquinho o que algumas pessoas pensam já é um caminho importante pro meu crescimento também.
Representante 10 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Nessa linha, ter um filho que se identifica como LGBTQIA+ pode ser um grande sofrimento para a família por inúmeras razões. Em alguns casos, não se trata exatamente de preconceito contra esse grupo, mas a existência de um receio pelo que pode significar ter um gênero ou uma sexualidade não cisheteronormativa. Para Sara Ahmed (2022), alguns pais sofrem antecipadamente pela possível infelicidade da criança:

Não querer que as crianças sejam infelizes pode ser traduzido como: não querer que elas se desviem dos caminhos já bastante trilhados. Portanto, não é de admirar que, em algumas reações de pais à saída do armário de uma filha ou um filho, essa infelicidade se expresse não tanto pelo fato de a criança ser queer, mas como infelicidade pela infelicidade da criança. A ficção queer está repleta de atos de fala assim, nos quais os pais expressam medo de que a criança queer esteja destinada a ter uma vida infeliz (AHMED, 2022, p. 90).

Na mesma direção do que afirma a autora, a reação dessa representante foi de empatizar com o filho e tentar compreender as formas de sofrimentos a que ele poderia estar submetido. A explicitação da sexualidade do filho abriu um espaço de reflexões sobre os debates de gênero e de sexualidade que talvez não aconteceriam sem essa experiência:

Meu filho demorou bastante pra abrir o jogo. Uma das primeiras coisas que eu fiquei pensando é "Nossa, por que demorou tanto? Imagina o quanto esse menino sofreu". Como mãe a gente não quer ver o filho sofrer de jeito nenhum então eu tento trazer isso pra realidade para muitas jovens que vão passar por isso. Como a gente pode minimizar esse sofrimento. Às vezes, quando vejo um homem pai fazendo um comentário, como um vizinho nosso costuma fazer, que repete "brincadeiras", eu penso "meu deus, ele tem um filho pequeno de 4 anos, o filho vai ficar a vida inteira ouvindo isso. E se ele for homossexual, como vai ser? Será que ele nunca vai abrir o jogo? Como vai ser o sofrimento?" Ele não vai ser de fato quem ele é. E se abrir o jogo vai ter uma ruptura, vai ter um sofrimento. A questão familiar importa muito. Uma família que consegue lidar bem com isso, que não vê problema, é muito mais fácil para esse jovem, pra uma pessoa LGBT passar por esse processo. Isso que me angustia. Por que isso tem que ser tão difícil? Por que não pode simplificar? Digo eu mesma, evolui muito. Fui aprendendo muito porque não muda nada, mas ao mesmo tempo, você vai tendo alguns comportamentos que você pensa... por que eu to fazendo isso? Vou dar um exemplo. Vai ter uma reunião de família que vai reunir um monte de gente, vai reunir inclusive o pai do meu cunhado, a tia do meu cunhado, não sei quem, meu filho vai participar e vai levar o namorado. Penso em falar pra ele "..., mas filho tenta ser discreto, vai ter outras pessoas que a gente não conhece direito, não tem tanta intimidade... maneira assim e tal". Aí eu penso, porque eu to fazendo isso? Por que eu to reprimindo meu filho de viver a vida dele? De ser quem ele é, de aproveitar a vida? Se fosse a menina podia, mas porque é um menino o namorado não pode? Isso

vai te fazendo pensar... Não! Para tudo! Ou vai viver plenamente, ou quem não quer ver não vai fazer parte da minha vida! São coisas que você vai evoluindo e vai vendo também, porque lá fora meu filho não pode sair de mãos dadas. Sei que tem muitas pessoas que dizem pros seus filhos “Não quero que apareça”. Não, eu quero que ele tenha uma vida plena, não quero que ele sofra, eu quero que ele seja quem ele é, que ele seja feliz. Essas são inquietações que eu tenho. Acho que a mãe tem uma facilidade maior de lidar de forma geral, e o pai talvez tenha um primeiro momento mais um baque e pra ele seja mais difícil assimilar e administrar. A gente comenta que precisa de um tempo de processamento não é de uma hora pra outra. Hoje eu sei que é assim e tá tudo bem, realmente precisa de processamento, entendimento para começar a lidar. Acho que a minha questão de participar do NUGED todo esse processo de reflexão me ajudou a lidar e fazer com o que o pai também evoluísse nesse processo. Nesse tempo de amadurecimento, nesse processamento, as vezes, como eu falei que eu acho muito importante falar e ouvir e estar envolvido no assunto. Tem alunos que eu consegui conversar que também são homossexuais e te dizem que não tem coragem de dizer para as suas famílias. “Minha família é muito religiosa e eles não vão aceitar”. São alunos que tu sabe que tem famílias que sabem da sexualidade deles, mas que não querem que isso seja natural, que seja vivido, então, essa pessoa não vai ter uma vida plena por causa dessa família. Essas são minhas inquietações. Por que não pode ser natural? E viver a vida plena como um hetero viveria? Por que tem que ter todas essas questões que trazem sofrimento? Então se a gente consegue mudar, mostrar, o quanto um pai, uma mãe pode numa mudança de atitude trazer uma vida feliz para um filho ao invés de uma vida de sofrimento. É nesse sentido que eu tento aos poucos contribuir.

Representante 10 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

A experiência de ter um filho homossexual transformou a maneira que a representante 10 enxerga as situações relacionadas a pessoas LGBTQIA+. Seu afeto pelo filho possibilita que consiga compreender uma dimensão da vida desses sujeitos bastante particular. Ela começou a observar mais atentamente diferentes formas de violência relativas à sexualidade que afetam tanto quem as sofre como quem as presencia. Desse modo, ela consegue transpor essas reflexões para sua prática profissional. As experiências como mãe e como professora se entrelaçam e se amarram em torno de tudo que o NUGEDS representa: um espaço de encontros e aprendizado. Pôr em discussão as diferentes reiterações normativas de gênero e de sexualidade auxilia na sua desestabilização, ao também retomar, em alguma medida, determinadas construções históricas que são colocadas como atemporais e naturais.

Ao longo dos séculos, a legitimidade da sexualidade como direito esteve sujeita ao escrutínio social voltado a seu disciplinamento. Isso produziu uma cisão entre uma sexualidade considerada legítima, heteronormativa, monogâmica, conjugal, voltada à reprodução da espécie em oposição a outra considerada desviante, pecaminosa, imoral e anormal, ligada aos prazeres da carne. Da mesma forma, a sexualidade emerge na modernidade como um componente crucial da subjetividade. Nesses termos, Foucault (2009) acreditava que a sexualidade se tornou central na modernidade, impondo o modo pelo qual um ser humano passa a se tornar sujeito, segundo algumas estratégias de saber e poder integrantes do dispositivo histórico da sexualidade. Como já afirmado, é em torno da gestão do sexo que será produzida uma rede

complexa de controle dos corpos que Foucault (2009) irá identificar como o dispositivo da sexualidade. A partir e através dele, diferentes procedimentos de gestão social vão se ocupar de transformar o sexo em uma “questão de polícia”, ou seja, a regulação dos discursos é mais eficaz do que o rigor de uma proibição. Diferentemente do que se acreditava, para Foucault, a sexualidade não é reprimida, mas a produção do seu discurso é incentivada. A crítica à hipótese repressiva, levantada por Foucault, afirma que a sociedade não reprimiu o sexo, mas fala prolixamente de seus silêncios, incita a proliferação de seu discurso, produzindo “um saber sobre o prazer na experimentação do prazer de saber” (FOUCAULT, 2009, p. 22). Falar sobre o sexo é uma maneira simultânea de produzi-lo, discipliná-lo e controlá-lo.

As instituições têm um papel importante nesse processo. Segundo Foucault, a mecânica do poder utilizada pelas instituições define a maneira como os corpos vão habitar esses espaços. Logo, exigiu-se a invenção de técnicas de controle e exame específicas que vão ser utilizadas por grupos de sujeitos autorizados a manejar esse conhecimento, pelos quais são chamados de especialistas pelo autor (FOUCAULT, 1999). Dentre esses saberes, está a população como fenômeno de uma nação/população, em suas variáveis próprias, de natalidade, morbidade, fecundidade, entre outros, que irá funcionar como ponto de intersecção entre os movimentos da vida e os efeitos particulares das instituições (FOUCAULT, 2009, p. 28). É nesse meandro que a escola se insere como importante instituição de gestão da vida. Dos conhecimentos elegíveis para serem ensinados no ambiente escolar, até a maneira que são organizadas as cadeiras que as/os alunas/os se sentam, a separação dos banheiros, os uniformes, tudo que circula na escola está organizado para operar sob essa lógica. A sexualidade estará presente nessa organização por meio de uma economia política que produzirá uma teia de observação e análise das condutas sexuais e seus efeitos. Esse movimento, que produz também o papel dos especialistas, fomenta o surgimento de uma "polícia do sexo", procedimentos de gestão que regulam os discursos úteis e públicos sobre o sexo. De acordo com Alissandra Hampel, o currículo escolar opera como um dispositivo de poder que atua em rede e penetra nas práticas cotidianas, emergindo um 'sujeito professor moderno' (HAMPEL, 2013, p. 158). A produção de conhecimento operada nesse espaço estará profundamente relacionada a preceitos históricos e políticos. Desse modo, uma visão normativa de gênero e de sexualidade reforça a disciplina dos corpos, produzindo determinados pressupostos de normalidade em busca de uma higienização social do que é sustentado como desviante e anormal. É dessa forma que “a diversidade”, em sua forma mais genérica, alimentará tanto uma gestão minuciosa dos corpos que ocupam os bancos escolares como também produzirá efeitos adversos na própria consolidação das políticas públicas educacionais.

A “diversidade” é um elemento identificável nas trajetórias de alguns dos sujeitos entrevistados, especialmente nas questões relativas à sexualidade. Em sua maioria são homens homossexuais automaticamente rotulados como parte da “diversidade”. Para Ahmed (2022), o discurso da “diversidade” pode ser utilizado nas universidades como uma máscara que abre uma lacuna entre o compromisso simbólico e a realidade vivida. O compromisso em trabalhar as temáticas da “diversidade” acaba sendo um investimento institucional num campo altamente indefinido, desconectado das experiências cotidianas e nulo no combate à opressão (AHMED, 2022, p. 151-154). Lidar com a diversidade sexual e de gênero, por exemplo, envolve compreender que as marcas identitárias são construídas historicamente. Logo, ser identificado como gay assume significados variados em diferentes contextos. O exercício de estar em um NUGEDS afirma um certo reconhecimento de que a “diversidade” é um conceito móvel que está sempre aberto e produzindo novos engendramentos:

Se eu não fosse gay, toda a minha trajetória acadêmica e profissional teria sido diferente, porque eu não teria pesquisado essas questões, não teria me interessado se não quisesse me entender e compreender mais dessa parte de mim, então, acho que também não teria me interessado por questões de gênero e não teria entrado no NUGED. [...] Por causa disso, sei que tenho uma visão de algumas questões que meus colegas não são tão esclarecidos sobre. Por exemplo, lá no campus a gente tem um aluno trans que tá em transição e é uma questão desde o início, desde que eu entrei lá, o menino tinha pedido de ser chamado pelo nome masculino e o pai desse menino é servidor do campus também e é uma pessoa meio conservadora, na época não aceitava isso, hoje já aceita um pouco. Os meus colegas não sabiam lidar com isso, "Aí, como eu chamo ele?", esse tipo de questão. Quando esses debates surgem eu consigo auxiliar meus colegas e a equipe a ter um olhar mais atencioso a essas questões.
Representante 1 (20-30 anos, TAE, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Meu vínculo com o NUGED se dá em função de ser pessoa LGBTQI+ e estar dentro de um espaço super hetero-centrado, num campus com cursos técnicos. A gente está lá para conversar, para desacomodar algumas coisas. Acho que o momento é para incomodar e a gente incomoda já é algo para desalojar os outros que são confortáveis nos seus espaços.
Representante 3 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

A exceção de mim, todos os professores do meu curso são heterossexuais e casados com mulheres. Não sou uma pessoa que fala muito da minha sexualidade com pessoas do meu trabalho, é uma característica minha. Tem pessoas que sabem como alguns alunos. Essa questão da minha sexualidade logo de cara acabou me colocando para estudar uma área que eu não estudava que é a da diversidade sexual e de gênero para orientar trabalhos de conclusão de curso. No nosso campus, tínhamos e ainda temos alunos em nível de graduação que são homossexuais, temos meninas com expressão de gênero mais masculina. Isso ainda é bastante tabu ali. Nosso campus é antigo e tem uma longa história de uma educação voltada aos homens e do próprio machismo.
Representante 13 (30-40 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Nessa perspectiva, assumir-se homossexual em seu câmpus colocou esses representantes em um lugar de “especialistas da diversidade”. Isso acaba se tornando uma

posição de resistência e de questionamento do machismo e da violência de gênero ao mesmo tempo que marca esses sujeitos como os desviantes da norma. A sexualidade desses homens é colocada em evidência, mesmo quando eles não querem abordar diretamente esses elementos em suas trajetórias profissionais. Atuar nesse campo envolve questionar como determinadas normas institucionais reiteram formas de violência contra a diversidade sexual e de gênero. Ao mesmo tempo, há certos privilégios que entram em discussão em ambientes mais resistentes à diferença:

Daqui a pouco qualquer tentativa de falar algo as pessoas podem dizer "Ah mas ele é homem, mas ele é homem branco, isso e aquilo" E as pessoas nem sabem da minha sexualidade, não sabem que eu tenho medo de sair na rua com meu namorado, que eu tenho medo de apanhar na rua. As pessoas também não sabem o que é passar por preconceito e só quem sofre consegue entender. Eu nunca vou sofrer de sexismo, nem machismo, mas eu consigo ser empático em relação a isso, porque, enquanto homossexual eu passo por situações de violência também. [...] Meu pai é extremamente machista. Ele é 20 anos mais velho que a minha mãe e quando eu e meu irmão nascemos disse "Mulher minha não trabalha" e obrigou a minha mãe a parar de trabalhar. Minha mãe nunca mais trabalhou. Eu sei o que é conviver com uma pessoa machista dentro de casa, mas felizmente minha mãe me educou para não ser um. Ela enquanto pedagoga me educou para não ser como meu pai.
Representante 13 (30-40 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Esse relato evidencia que não é possível construir um "bingo das opressões", cujo sofrimento é medido pela quantidade de marcadores de desigualdade que o sujeito possui. As relações produtivas que são estabelecidas com a norma são mais complexas do que isso. Entretanto, essas experiências relatadas pelo representante abrem caminho para a construção de uma relação empática diante de vivências de violência de outras pessoas, embora nem sempre seja o caso¹². Nesse caso, a sexualidade opera como um importante articulador ao evidenciar como são produzidas certas relações com outros marcadores sociais da diferença.

Essas concepções sobre sexualidade se apresentarão nas relações de ensino-aprendizagem de uma maneira muito particular. De acordo com Foucault (2009), o sexo como discurso não vai se esconder, mas ser cultivado como segredo (FOUCAULT, 2009). A sexualidade será um dos mecanismos que organiza e sustenta a escola como elemento de gestão dos corpos. Logo, aquela sexualidade identificada como distante da lógica da normalidade ganha uma conotação de irregularidade, de "contra a natureza" e caberá às instituições controlá-la. Diante disso, aquela/e aluna/o com um comportamento considerado anormal é quem será

¹² Ser parte de um grupo compreendido como minoritário nem sempre significa que o sujeito irá agir em torno do combate da opressão. Inclusive, em alguns casos, o indivíduo pode atuar contra sua própria existência, objetivando estar mais alinhado com a normatividade. No Brasil, por exemplo, há uma série de deputados homossexuais e/ou negros que abraçam pautas conservadoras que anulam seus próprios direitos.

enviada/o à salinha de atendimento para se consultar com os especialistas. No que tange à produção de conhecimento, a ciência elegerá um corpus teórico a partir da categorização das anomalias sexuais, fabricando ferramentas de gestão sobre esses corpos. Nesse ponto, emerge o especialista, a figura que, por exemplo, produz a entrada da psicologia no campo escolar moderno/contemporâneo. Junto à/ao psicóloga/o estará a equipe técnica que se ocupará da gestão desses corpos na instituição escolar. Como Foucault afirma, se o sexo opera como segredo, a confissão é a sua ferramenta de expurgo. Contudo, a ciência desloca essa função: não se trata apenas de expiar o sujeito de seus pecados, mas de produzir algo na relação com aquele que lhe escuta: um discurso de verdade. Não se trata apenas de culpa e pecado, excesso ou transgressão, mas sim de normal e patológico, um construto essencial nas intervenções dos especialistas. De criança-adolescente rebelde, os alunos terão patologias explicadas e descritas pelos especialistas. É aqui que entrará o biopoder descrito por Foucault. Trata-se de um arranjo do poder que se exerce no jogo político da gestão da própria vida, através da regulação das populações e dos agenciamentos concretos que são produzidos sobre estas (FOUCAULT, 2009). Nesses termos, está presente nos relatos dos representantes uma observação minuciosa de elementos da sua sexualidade. Mesmo que em certa medida não sejam experiências que são analisadas pelo crivo de uma patologia psiquiátrica, trata-se de vivências que são compreendidas como desviantes da norma. Nessa direção, o corpo desses sujeitos é alvo da disciplina e do controle sobre o qual muitas instituições ditam normas, definindo parâmetros dos saberes e práticas consideradas adequadas ou infames. Como já afirmado, a escola e suas ações sobre a comunidade escolar entram em pauta nesse meandro discursivo.

Tal estrutura normativa altamente rígida opera a partir de uma matriz excludente que produz simultaneamente um domínio da abjeção, que possui mecanismos de inteligibilidade próprios. Mesmo que esse domínio, em tese, pertença ao exterior constitutivo da norma, o campo da abjeção nunca perde a relação com esta (BUTLER, 2000). A formação de um sujeito, nessa perspectiva, ocorre através de um repúdio ao domínio do abjeto, ao mesmo tempo que este não é excluído dessa produção. Contudo, a abjeção não pode ser compreendida como uma zona determinada no campo social, já que ela também é um campo que constitui o sujeito. Logo, sempre em certo grau, o sujeito está em relação com o campo do abjeto na produção de subjetividade, mesmo quando este está em total relação com a norma.

Retorno à narrativa do ingresso ao NUGEDS do meu câmpus. Há diferentes atravessamentos que marcam as falas do diretor, relativos à geração, à classe, à sexualidade e ao gênero. Esses marcadores se relacionam para produzir estranheza frente às ações dos outros núcleos. Efeito normalizador que emana do relato, remete às duas citações descritas pelo

diretor, uma vez que dizem respeito a ações que visam problematizar o preconceito e a desigualdade. São sujeitos que atuam ativamente para produzir um impacto na realidade escolar que irá afetar a própria maneira que a diferença é concebida ali. A narrativa que se produz não poderia ser analisada desmembrando os marcadores sociais, já que o que os conecta nesse momento é a luta contra as opressões.

Assumo meus privilégios e pertencimentos. Sou um homem, gay, branco, cis, de classe média que possui uma deficiência visual. Debruço-me sobre o estudo da diversidade de gênero e de sexualidade, um campo que afeta a minha existência e muitas outras, o qual é bastante complexo e advoga pela validade de existências bastante singulares. Acredito que trabalhar com o tema da diversidade sexual e de gênero envolve reconhecer os limites que nossa existência coloca na construção de narrativas sobre os marcadores que nos atravessam e nos constituem como sujeitos. Logo, o que está em jogo não é discutir apenas como determinados marcadores se relacionam entre si, mas como estes produzem diferença. No sentido aqui proposto, certas características e fatores vão aumentar ou diminuir privilégios e desigualdades. Apesar de estar focado nas questões relativas a gênero e à sexualidade, é inegável que outros marcadores apareçam nessa discussão. O debate sobre classe e raça está presente na discussão sobre desigualdade social. A branquitude e a posição de classe, nesse meandro, diz respeito também a uma certa experiência de vida que perpassa as questões relativas à diferença sexual. Não se trata de um empilhamento de opressões, mas de uma produção de conhecimento que atravessa a discussão da desigualdade social frente à trajetória de vida de diferentes sujeitos.

Os direitos ainda operam por uma certa redução identitária. A negociação política ainda é pleiteada através do achatamento dessas identidades em segmentos menores. O sujeito político unívoco do qual se referem diferentes políticas públicas, como também a escrita das leis, opera de forma estratégica para reivindicar determinadas ações frente a determinadas populações. Uma pessoa negra pode apelar para a raça como elemento para garantia de direitos, deixando de lado outras facetas da sua identidade. Nesse ponto, reforça-se a importância de uma leitura interseccional na atuação política, evitando uma segmentação do discurso identitário. Tanto o privilégio quanto a opressão articulam-se e não surgem de maneira segmentada. Assim, a produção de uma pesquisa no campo de gênero e sexualidade, na ótica aqui apresentada, deve se nutrir de uma perspectiva interseccional.

Na estrutura deste trabalho, mostram-se as articulações dos marcadores sociais da diferença na defesa dos direitos humanos no campo da educação. Assim, discutir direitos sexuais sob a ótica da diferença gera um determinado impasse. Por um lado se entende que a questão identitária é estrategicamente utilizada à proteção e garantia de direitos, por outro lado,

compreende-se que tal estratégia limita e centraliza a discussão em relação a alguns marcadores sociais. A linguagem jurídica ainda é dominada por uma visão de poder que age pela repressão como forma de garantir direitos. Recentemente, por exemplo, um juiz federal no Rio de Janeiro ratificou uma decisão da Marinha que negou renovação de uma pensão a filhas de militares uma vez que o sujeito agora era oficialmente um homem¹³. Apesar de a interpretação do juiz não estar incorreta, é notável que a interferência nesse caso se deu em prol de cercear um direito e não garantir o acesso deste. Vale considerar que o construto da identidade pode operar como uma estratégia de luta política com efeito para a proteção ou ameaça dos direitos sociais.

A pesquisadora Adriana Piscitelli propõe um conceito voltado à identidade e ao desdobramento de práticas articulatórias. Segundo a autora, a articulação dos marcadores sociais da diferença vai além de uma sobreposição de opressões, pois o que está em jogo é a produção de diversos efeitos a partir desse cruzamento de marcadores que vão levar em conta o contexto social e histórico em que ocorrem (PISCITELLI, 2008). Logo, trata-se de uma abordagem menos "estática" para estabelecer um relacionamento entre os marcadores sociais da diferença. Piscitelli tem uma visão similar à de Foucault quanto ao papel do poder no espaço das relações sociais. As características que moldam as diferentes identidades não podem ser compreendidas a priori, mas são articulações em que o campo de ação do sujeito está permeado pelas relações e contextos sociais em que este está inserido.

Por essa razão, e no contexto da análise aqui empreendida, acredito na força dos núcleos dos Institutos Federais. Os núcleos são ferramentas importantes de operação da política de inclusão e acessibilidade que está enraizada em tudo que a Rede Federal representa. Cada núcleo se ocupa em discutir alguns marcadores sociais da diferença, mas é inegável que esses operam em conjunto em torno da produção de um espaço escolar mais inclusivo para todos. Nesse contexto, a epistemologia interseccional torna-se um campo essencial para compreender as articulações dos núcleos em prol dos marcadores cujos grupos pleiteiam espaço e voz.

Retomo meu interesse pela temática da diversidade sexual e de gênero. A escola é um espaço social complexo em que a heteronormatividade ainda reitera os preconceitos pautados em princípios religiosos e morais. A abordagem de projetos educacionais voltados à diversidade sexual e de gênero reforça a posição laica que a escola deve assumir, operando como local de pluralidade de pensamentos e ideias. Essa concepção é reforçada por inúmeros aparatos legais e documentais, tais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases, os Planos

¹³ A notícia que está referenciada nessa passagem pode ser encontrada no seguinte link: https://oglobo.globo.com/sociedade/marinha-levou-serio-questao-do-genero-diz-juiz-sobre-corte-de-pensao-de-homem-trans-21826916?versao=amp&_twitter_impression=true.

Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, a Lei Maria da Penha, a Declaração de Direitos Humanos. São esses documentos que reforçam a importância de práticas pedagógicas que reafirmam a equidade sexual e de gênero. Além de ser um espaço de produção de conhecimento, a escola é um local de acolhimento e de inclusão às diferenças. Reafirmar isso é garantir que a escola permaneça como um espaço democrático e de combate às opressões. Por essa razão, são extremamente importantes os projetos que tratam abertamente do papel da diferença na escola. Como afirma bell hooks (2013), a/o professor/a deve estar preparada/o para incluir as/os diferentes sujeitos que estão em sala de aula. Na visão da autora, cabe à/o educador/a ter o compromisso ativo no seu processo de busca de conhecimento e capacitação para o trabalho com as diferenças. Quanto mais a/o professor/a for comprometida/o com esse processo, mais as práticas pedagógicas irão envolver as/os alunas/os e aumentarão a capacidade de terem vidas mais plenas (HOOKS, 2013, p. 36).

Nessa perspectiva, a análise realizada neste trabalho se volta aos diferentes marcadores sociais da diferença presentes nas trajetórias das/dos representantes dos NUGEDS. Em certa medida, são essas pessoas que, a partir de suas vivências, produzem esse núcleo. Apesar da força política que os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual possuem, há uma série de dificuldades que estes precisam enfrentar. O Instituto Federal é fruto de uma política educacional promovida pelo governo federal (sobretudo no período 2002-2016) que vive hoje uma profunda ameaça diante de um cenário de desmantelamento de diferentes serviços públicos. Em conjunto a essa questão, a discussão de gênero e sexualidade, como já afirmado, é vilanizada e tratada como algo que deve estar distante do ambiente educacional. Por essa razão, a partir da contextualização das trajetórias das/dos representantes, é necessário compreender como o NUGEDS afirma seu papel institucional em relação a aliança/conflito com essas questões. No próximo capítulo, pretendo abordar como esse núcleo interfere na construção de um currículo institucional que valoriza os debates em torno dos Direitos Humanos, confrontando narrativas excludentes como as propagadas pelo movimento antigênero.

5. NAVEGANDO RUMO À DIFERENÇA: DESAFIOS (IM)POSTOS

Em meu trajeto até o IFSul, passo os olhos em postagens do *Facebook*, rede social que se tornou um importante espaço de difusão de conteúdo e opinião. “Atenção a ideologia de gênero nos Institutos Federais!”, descreve um conhecido ao compartilhar um determinado vídeo em sua linha do tempo. Como psicólogo de um instituto federal e estudioso da temática da diversidade sexual, o vídeo em questão chama minha atenção¹⁴. Trata-se de uma reportagem de um jornal da cidade de Alvorada/RS. Nela, o repórter afirma que teria ocorrido uma aula de pornografia em um dos cursos do Instituto Federal daquela cidade. A maneira que o vídeo é construído, filmado e editado revela a produção de uma narrativa específica em torno da discussão de gênero e de sexualidade que evoca uma rede de sentidos que vilania essas temáticas.

O vídeo inicia com a palavra pornografia grafada em letras maiúsculas no centro da tela. Antes mesmo de explicar o ocorrido, o repórter apresenta o conceito de pornografia a partir da busca do significado dessa palavra no *Google*. Segundo o conceito apresentado por ele, "a pornografia é estudo da prostituição". O vídeo mostra uma *screenshot* com tal conceito destacado. Com um tom de indignação, o homem questiona qual seria o objetivo da instituição ao trazer “um assunto imoral” para os estudantes, informando que iria, na sequência, conversar com o diretor da instituição. Já na presença deste, o diretor explica que a “aula de pornografia” ocorreu no Curso Superior de Produção Multimídia, a convite da professora da disciplina de História do Cinema. Enquanto o diretor reafirma a importância de debater esse tema, o repórter sustenta o caráter imoral dessa discussão, insistindo na sua conexão com a prostituição. A entrevista encerra nesse embate. Passo os olhos rapidamente pelos comentários do vídeo, e um deles chama minha atenção. “Parabéns a página por mostrar a verdade”. O que seria "a verdade" nesse contexto?

Uma notícia que descreve as discussões de gênero e da sexualidade no ambiente escolar de forma pejorativa não é novidade. No Brasil, desde o *boom* midiático que essas temáticas receberam em 2015, os defensores da existência de uma “ideologia de gênero” têm trabalhado constantemente no intuito de (des)moralizar e desqualificar tais discussões nos espaços educacionais. Esse movimento chamado de antigênero¹⁵ defende o entendimento de sexo

¹⁴ Caso tenha se interessado pelo vídeo, você pode assisti-lo no *link* a seguir: <https://www.facebook.com/alvoradadopovo/videos/2404824809573940/>.

¹⁵ Este trabalho opera escolhas conceituais, relacionadas à discussão da chamada “ideologia de gênero”. Como forma de questionar tal termo, diferentes autores o referem utilizando *aspas*, como também alguns pesquisadores

natural, calcado na díade macho/fêmea. Essa concepção afirma que o sexo atribuído ao nascimento é a verdade última sobre o gênero e a sexualidade de todas as pessoas. Nessa perspectiva, a heterossexualidade é a única orientação sexual legítima, e as outras experiências afetivo-sexuais são pecaminosas, imorais e/ou anormais. O mesmo vale para a cisgeneridade, que é entendida como a única expressão de gênero "natural".

Numa primeira análise, a reportagem descrita acima parece absurda e irracional para quem tem um contato mínimo com o campo dos estudos de gênero. Contudo, observando a argumentação utilizada pelo repórter, é possível identificar o emprego de uma lógica que sustenta os fatos utilizados por ele como perfeitamente plausíveis. O homem legitima a conexão entre pornografia e prostituição a partir de um conceito fornecido pelo *Google*. Esse portal de pesquisa se tornou um elemento do cotidiano, logo, um conceito fornecido por ele possui uma certa validade fornecida pelas redes sociais e pelos mecanismos de busca que obedecem a algoritmos que dependem das buscas e redes que cada pessoa frequenta. Não por acaso, dentre as opções fornecidas pelo *site*, o repórter utiliza o conceito que corrobora com a posição que ele quer sustentar. O contexto não importa, desde que haja alguma ferramenta conceitual que dê coesão, mesmo que provisória, àquela argumentação. Nesse caso, não se trata apenas de uma abordagem jornalística, mas da utilização de uma forma de narrar a realidade que sustenta discursos como o da “ideologia de gênero” no ambiente escolar. Conforme aponta Guacira Lopes Louro (2004), romper com essa lógica envolve questionar o determinismo biológico imputado à diferença sexual que é compreendida nesse contexto como natural. Isso envolve reconhecer que os corpos sexuais também são produtos de construções sociais e históricas. Mais do que uma ferramenta analítica, essa é uma posição política (LOURO, 2004, p. 21 - 22).

O dicionário é outra ferramenta de produção de significados, pois ilustra a maneira como uma determinada cultura confere sentido às palavras ao longo dos séculos. Assim como o *Google* no caso supracitado, o dicionário produz um efeito de verdade. Ao mesmo tempo que evoca uma atemporalidade dos significados, o dicionário também afirma certa impermanência, já que os sentidos das palavras se transformam ao longo do tempo. Pesquisar nele, por exemplo, a palavra sexualidade conduz a uma série de interpretações, deixando de fora muitas outras. Como afirma Guacira Lopes Louro, estudiosa brasileira do campo da educação, o dicionário é uma importante figura política. Ao contextualizar o conceito de gênero, a autora demonstra a insuficiência do Dicionário Aurélio em fornecer o sentido particular que a interessava. Para ela, as palavras têm história, fogem as significações e possuem múltiplos apelos. Logo, palavras

o evitam completamente, referindo esse movimento como ofensiva antigênero. Essas escolhas conceituais corroboram uma posição política, da qual se nutre também esta escrita.

podem recuperar processos políticos e linguísticos (LOURO, 2004, p. 21). Diante dessa posição, entendo que é importante compreender como se dá a produção de conhecimento voltado à diversidade sexual e de gênero na escola, visando problematizar as narrativas limitantes sobre essas temáticas e ampliando suas significações para além de qualquer fixação.

O ambiente escolar não se constitui como uma superfície onde a heterogeneidade de corpos se apresenta de forma estática. Como afirma Pocahy (2016), a escola é um espaço agnóstico em que as instâncias culturais modelam diferentes engendramentos discursivos que deixam marcas evidentes. Há diferentes materialidades que são produzidas nos processos de subjetivação que se organizam dentro do currículo escolar e que se traduzem em diferentes práticas pedagógicas, arranjos disciplinares estatais e saberes acadêmicos. Tal estrutura não construída sem qualquer tipo de resistência e/ou insubordinação pelos atores escolares. Logo, as visões de mundo altamente normativas que engessam os debates de gênero e de sexualidade serão nesses espaços, em alguma medida, questionadas. A rede discursiva que circula pelos muros escolares reinventa diferentes saberes que são contextualmente culturais e localizados, assim não há uma absorção passiva ou uma força unilateral que incide sobre os saberes e, desse modo, censurar esses debates em torno da diversidade sexual e de gênero não impede que ocorram. É a comunidade escolar que fabrica seu currículo a partir de uma ampla rede de significações e de saberes-práticas. A partir de preceitos políticos, são reforçadas certas perspectivas altamente normativas de gênero e de sexualidade que operam uma higienização social, como também a construção de um sentido abjeto para esses debates.

Nessa seara, a inclusão das discussões de gênero e sexualidade nos currículos escolares não é o suficiente. Como afirma a professora Alissandra Hampel (2013), a inclusão da temática de gênero e de sexualidade nos currículos escolares não garante que essas temáticas serão trabalhadas considerando seus aspectos sociais, políticos e históricos. A ausência de uma perspectiva crítica produz a reafirmação de um gênero e de uma sexualidade calcada numa realidade "natural" e atemporal. Isso acarreta numa ausência crítica das discussões desses elementos, o que é crucial para o reconhecimento da complexidade desses campos (HAMPEL, 2013). Entender como esses debates se inserem no currículo é importante, uma vez que é nele que se materializa a intencionalidade das instituições escolares:

Eu acho que o currículo materializa a nossa intencionalidade, o que a gente quer enquanto formação, acho que contribui no sentido da intenção, de onde a gente quer ir, do rumo que a gente quer dar pra nossa instituição. Acredito que se eu pudesse resumir numa palavra seria intencionalidade, de que rumo a gente quer, pra onde a gente quer ir.

Representante 5 (20-30 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Na perspectiva dos representantes entrevistados, o NUGEDS tem um impacto pequeno na construção do currículo. Conforme apontado nos capítulos anteriores, há pouco respaldo documental para que as temáticas relativas a gênero e sexualidade sejam diretamente abordadas na instituição. O que as mantém são as próprias pessoas interessadas que inserem essas discussões em seus câmpus.

O NUGEDS teria potencial para contribuir, fazer uma reformulação completa dos currículos, incluindo temáticas de gênero e sexualidade, mas hoje não tem força, porque como funciona atualmente é nesse formato anexo, secundário, fazendo algumas ações aqui e ali, mas não vejo nesse momento como o NUGED estar contribuindo. Quanto aos currículos, eles não têm nada sobre essa temática. Montamos um EJA [Educação de Jovens e Adultos] no nosso câmpus e como foi um PPC [Proposta Pedagógica Curricular] do zero, aí teve uma parte que menciona as questões de gênero e de sexualidade, os marcadores sociais da diferença. Tem toda uma parte lá de política de inclusão e outros momentos do PPC menciona isso nominalmente. Mas esse é a exceção. Outros PPCs que inclusive passaram por revisão recente não têm nada diretamente sobre gênero e sexualidade

Representante 1 (20-30 anos, TAE, homem, cisgênero, homossexual, branco)

No momento, ele impacta pouco, ele poderia impactar mais que isso. Agora a gente tem uma perspectiva de tentar discutir as matrizes curriculares então essa é uma das coisas que eu pretendo propor, porque os nossos cursos estão com as mesmas matrizes curriculares iguais desde a inauguração do campus, então, a gente pode repensar isso, chamando não só os NUGEDS, mas todos os núcleos. Eu penso que isso tem que acontecer especialmente voltado pros professores das áreas técnicas porque são esses professores que mais precisam ter essa sensibilização, daquilo que eu tava falando sobre o tecnicismo, da percepção do aluno pensante.

Representante 4 (30-40 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

O pequeno impacto do NUGEDS no currículo pode ser modificado pelo debate proposto pelas gestões do campus relacionado à modificação das matrizes curriculares dos cursos. A revisão desses documentos oportuniza ampliar a ação dos docentes e do próprio ensino ofertado nos IFs, aumentando a ação para que se pense em uma formação para a cidadania. Para isso, é necessário fortalecer as/os membros desse núcleo para que estes também se tornem agentes de aprendizado. Conforme já visto no capítulo anterior, as/os representantes buscam no NUGEDS, muitas vezes, uma resposta à experiência de violência que vivenciaram em suas trajetórias de vidas. A construção de um currículo pró-diversidade de gênero e de sexualidade envolve assumir uma posição diante do machismo e da LGBTfobia que acontecem no cotidiano da instituição.

O NUGEDS não impacta o currículo. A gente vê relatos de outros colegas que têm dificuldade de até liberar os alunos para participarem das ações do NUGEDS. Não impacta porque talvez institucionalmente ele não tenha uma cara institucional. Nos próximos anos, isso vai acabar acontecendo no momento que tu tem um regulamento institucional, tem os núcleos consolidados em todos os câmpus, tu começa sim a pensar em atividades de extensão porque agora a extensão vai chegar obrigatória pros cursos em 2022. Tu pode ter ações de extensão do curso que ele vai precisar cumprir

dentro do NUGEDs. Eu acho que ainda não, mas a consolidação, o primeiro passo institucional que vai ser dado em nível de IFSul, vai abrir espaço pra isso acontecer. No momento que o NUGED reconhecer seu espaço formativo pedagógico, ele vai dialogar com os coordenadores de curso, ele vai fazer essa aproximação, e essas coisas podem vir acontecer e acho que devem acontecer inclusive. Nas licenciaturas é fundamental, é muito mais que um saber das ciências sociais, ele é um saber pedagógico, se vocês verem uma piada racista, vocês têm que se posicionar, tem que se manifestar, não pode dar risada junto com os alunos. Trago num nível mais *relax*, até porque não é tema das minhas aulas, mas é pra mostrar pra eles a importância disso, a importância deles se aprimorarem nessas áreas e poderem se posicionar. Eu acho que deveria sim e eu acho que estamos num caminho de abertura pra isso acontecer.

Representante 13 (30-40 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

É uma luta impactar os currículos. Já é uma luta o NUGEDs poder falar dos temas que se propõe a falar. Às vezes, já é encarado com terror pela comunidade acadêmica, agora influenciar os currículos acho que é uma coisa difícil de fazer. Por exemplo, eu vejo que há poucos professores interessados nos temas do NUGEDs. No IFSul, tem muita pouca pesquisa sobre gênero, sobre feminismo. Como que vai ter pesquisa? Tem que ter extensão pra poder refletir sobre o currículo para depois futuramente quando forem analisar os planos de ensino e verem que isso está faltando. Quanto à questão LGBT, acho que é um tema estranho aos professores, eles se acham incapazes de falar. Eles não conhecem nada do tema, fazem piada de “bicha”, de “viadinho”, de “mulherzinha”. Acho que as pessoas se sentem amedrontadas em trabalhar algo que elas mesmas não conheçam a fundo. Não veem como uma possibilidade pra aprender algo novo e acabam não se envolvendo. Talvez seja isso.

Representante 8 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Enquanto forem tratadas como um tabu destinado a ser debatido apenas entre quem as estuda, essas temáticas estarão distantes das atividades do dia a dia. Assim, mais do que promover eventos isolados sobre temas específicos do campo da diversidade sexual e de gênero, os NUGEDs podem produzir um impacto no cotidiano quando se voltam às violências que acontecem nos câmpus onde esses núcleos estão estruturados. O preconceito se manifesta de múltiplas formas nas atitudes, nos comportamentos e nos relacionamentos. Os exemplos fornecidos pelos representantes falam de uma prática muito comum que acontece em ambientes com muitos homens cisgêneros e heterossexuais que se sentem confortáveis em seu próprio privilégio para ridicularizar outras formas de existir no mundo:

Tem situações que a gente fica desconfortável, digamos assim, piadinhas coisas assim, que não são diretamente pra tí, mas que irritam de alguma forma, e aí tu fica pensando: "Lá vem os homens heteros". Quando os colegas homens começam a fazer entre si aquelas piadinhas de duvidar da sexualidade um do outro, coisas assim. O básico. São situações que eu ouço e fico "ai meu deus".

Representante 1 (20-30 anos, TAE, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Essas “piadas” fazem parte das diferentes formas de reiteração da norma que afirmam como legítima a ridicularização a todo gênero e sexualidade considerado dissidente. Isso também é identificado por Gislane Saueressig, que relata a permissividade da instituição diante

de "piadas bagaceiras e preconceituosas" que afetam especialmente as mulheres e as pessoas LGBTQIA+ (SAUERESSIG, 2020 p. 72). Ainda segundo a pesquisadora, não há uma posição combativa da instituição contra essas agressões.

Não é um comportamento institucionalizado de busca e identificação de desigualdade de gênero ou de relações e comportamentos violentos, e, como questões de gênero se encontram intrincadas, permeadas nas tramas das relações interpessoais e coletivas, a causa das desavenças, brigas, desentendimentos, entre outras diversas ocorrências, não é nem identificada como sendo relacionada ao machismo ou a LGBTfobia (SAUERESSIG, 2020 p. 73).

Em minha experiência, ser um homem gay nesses ambientes é estar acostumado a ter duas posturas diante dessa forma de preconceito: sentir-me desconfortável e retribuir com um sorriso amarelo ou, nas palavras de Sarah Ahmed (2022), ser a figura da “feminista estraga-prazeres” que não ri, problematiza o que é dito e aponta suas incoerências.

As piadinhas sexuais são frequentemente institucionalizadas. É possível que você entre nessa brincadeira, porque custa caro não participar: você se torna o problema, a que desaprova, a reprimida. Você é tratada como uma fiscal de comportamento só por não corroborar esse comportamento. Se você não entra na brincadeira, podem achar que você desaprova, quer tenha feito um julgamento ou não (AHMED, 2022, p. 66).

Como muitas outras instituições educacionais, o IFSul pode ser um espaço terrível de se transitar quando você é parte de um grupo considerado minoritário. Reagir às múltiplas formas de violências impostas nesses ambientes significa encontrar formas de habitar espaços que não são destinados a nós (AHMED, 2022). Nesse ponto, os NUGEDS podem ser importantes ferramentas de ruptura e invenção à medida que questionarem eticamente certas facetas da realidade que tornam o mundo injusto e desigual. Desse modo, esses núcleos podem operar como espaços de refúgio em que essas realidades inóspitas se tornam mais toleráveis, ao mesmo tempo que caminham na direção daquilo que (co)movam seus participantes. Mesmo que sejam espaços cristalizados institucionalmente, os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual podem propor mudanças na instituição porque são espaços movidos pelos desejos de transformação das pessoas que os compõem e porque possuem uma legitimidade institucional construída politicamente quando foram projetados.

Conforme já dito, o currículo aponta para a intencionalidade pedagógica da instituição, a partir do qual a escola, em sua função socializadora, pode legitimar a discriminação de toda pessoa que destoa da cisheteronormatividade. Como apontados pelos representantes, os NUGEDS têm um impacto pequeno nos currículos acadêmicos, o que acaba se traduzindo na exclusão dos debates de Direitos Humanos das atividades de ensino-aprendizagem. Entretanto,

não é algo específico à realidade do IFSul, já que esses debates são dificilmente inseridos nos currículos educacionais brasileiros. Diante disso, é importante compreender como os documentos que orientam a construção do currículo escolar afetam a discussão de gênero e sexualidade em uma produção localizada cultural e historicamente.

5.1 PRODUZINDO UM CURRÍCULO SOBRE E PARA A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Há diferentes documentos que regem a Educação Básica no Brasil e que afetam a maneira como o currículo é construído e operacionalizado nos IFs. Destaco a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, é importante compreender como esses documentos abordam (ou não) a temática da diversidade sexual e de gênero, apontando alguns efeitos que a presença/ausência desse tema causa nos NUGEDs, como também na própria formação escolar e acadêmica que é proposta no IFSul. Esses documentos podem influenciar positivamente ou negativamente o combate ao preconceito.

Existem documentos centrais que orientam a construção dos currículos nos IFs. A partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988, fica prevista a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) foi a primeira lei que objetivou regulamentar a Educação Básica no Brasil (BRASIL, 1996). Baseadas na LDB, são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que estabelecem normas obrigatórias na composição curricular na Educação Básica (BRASIL, 2013). Sequencialmente, são produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que irão operacionalizar as DCNs a partir de orientações que visam nortear os conteúdos das disciplinas sem a necessária obrigatoriedade de sua aplicação.

Em 2014, a partir da Lei 13.005, é instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, dentre elas a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No período de 2015 a 2018, foram produzidas três versões do documento com as contribuições de gestores, professores, organizações específicas da sociedade civil e do próprio Ministério da Educação. O documento foi finalizado e publicado em dezembro de 2018, contemplando a Educação Básica com especificações para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018). Esse documento de caráter normativo define o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua passagem em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

A BNCC não cita os PCNs, o que permite assumir que ela os substituiu. Vale destacar que existem outras leis, orientações e pareceres que norteiam a construção dos currículos, porém os documentos aqui citados são os considerados centrais para o desenho que irá determinar a presença ou ausência de certas discussões. Diante disso, é importante compreender como esses documentos abordam (ou não) a discussão da diversidade sexual e de gênero.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, que estabelece as principais diretrizes e bases da educação nacional, aborda de forma geral o respeito à diversidade (Art. 27), especificando elementos que compõem a diversidade étnico-racial (Art. 3, Art. 26, § 4º, Art. 26-A e Art. 78) e a diversidade cultural religiosa do Brasil (Art. 33). A LDB também prevê a necessidade de ações que previnam quaisquer formas de violência contra crianças e adolescentes sem especificar quais tipos de violência estão se referindo. Em nenhum ponto da LDB, a discussão da diversidade sexual e de gênero é citada mesmo indiretamente. De forma muito similar, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), definidas a partir da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, abordam de forma bastante ampla e bem pouco específica o respeito às diferenças. O documento descreve em diferentes artigos elementos que são próprios das discussões dos direitos humanos, tais como a cidadania e dignidade da pessoa (Art. 3º); inclusão e valorização das diferenças (Art. 9º); pluralidade cultural (Art. 10; § 1º) e solidariedade humana (Art. 22; § 3º), entre outras. As DCNs também informam a necessidade do estudo das Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas (Art. 14; § 1º). Já as questões de gênero, etnia e diversidade cultural são citadas como componentes integrantes do projeto político-pedagógico (Art. 43; § 3º), mas novamente não é feita nenhuma especificação. Nos DCNs, a diversidade sexual e de gênero não está presente.

Enquanto na LDB e nos DCNs a discussão em torno da diversidade sexual e de gênero é abordada muito superficialmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tal questão é gradualmente removida durante a construção do documento. Entre as diferentes alterações realizadas durante a escrita das três versões do documento, destaca-se a escrita da competência 9, que na primeira versão do documento estava descrita da seguinte forma:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (BRASIL, 2017a, p. 19).

Já na versão final, a mesma competência aparecia descrita dessa forma:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Aparentemente, o objetivo dessa alteração é ocultar essa discussão. Anterior à finalização do documento, preconceito e discriminação apareciam como elementos, mesmo que de forma indireta; já na versão final, esses termos foram totalmente omitidos. Entre as alterações está a remoção do termo "orientação sexual" e a alteração de certas descrições que, em sua versão final, são referidos como "preconceitos de qualquer natureza". Por último, é removido o trecho “reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer”. O conceito vago de “diversidade” assume aqui também a assustadora figura do respeito a minorias e, por essa razão, deve ser extirpado do documento. Do ponto de vista político, tal modificação aponta para uma postura comum adotada pelos governos Temer e Bolsonaro de cercear ao máximo os debates progressistas da educação. Isso aponta para a importância que os debates sociopolíticos assumem na construção das políticas educacionais, já que governantes que militam contra Direitos Humanos irão invariavelmente afetar a construção dos programas sociais que são de sua responsabilidade.

Nessa direção, há outras alterações relativas aos tópicos e conteúdo das disciplinas. Um exemplo delas está nas habilidades previstas para as Ciências da Natureza do oitavo ano. Na segunda versão da BNCC, constava: “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero.” (BRASIL, 2017b, p. 301). Na versão final do documento, é retirado o trecho que afirma "sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero". Na disciplina de Geografia para o oitavo ano, a habilidade "Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas, como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças” (BRASIL, 2017b, p. 341) foi totalmente removida na versão final do documento. Essas alterações pontuais anulam possíveis incentivos à discussão sobre preconceito e discriminação que poderiam ocorrer nessas disciplinas. Se o debate em torno da orientação sexual é removido na versão final do documento, a discussão relativa à identidade de gênero não é sequer mencionada ao longo das três versões da BNCC (BRASIL, 2018). Foi constatada apenas uma alteração positiva ao longo desse processo, que é o acréscimo de uma habilidade na disciplina de História do 9º ano: “Discutir e analisar as causas

da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (BRASIL, 2018, p. 431). Esse é um acréscimo interessante, um dos poucos que contempla a discussão sobre diversidade sexual e de gênero. De forma geral, o documento silencia esse debate, omitindo qualquer menção à terminologia que remete ao combate ao preconceito e discriminação sobre as expressões de gênero e de sexualidade.

Por fim, os principais documentos que orientam as políticas educacionais brasileiras abordam superficialmente a discussão do respeito às diferenças. Quanto ao debate relativo à diversidade sexual e de gênero, nos documentos analisados dificilmente esses elementos aparecem contemplados, quando não são ativamente removidos da escrita dessas legislações. Seria de grande importância que legislações atuais, como a BNCC, versassem abertamente sobre o combate ao preconceito e à discriminação, pois oportunizaria uma abertura ao diálogo, à reflexão e à problematização desses temas. Em explicação posterior, o MEC afirma que as modificações na BNCC ocorreram para evitar redundâncias e repetições (BRASIL, 2017c). Essa afirmação é um tanto discutível considerando que as demais formas de preconceito estão devidamente identificadas ao longo da redação do texto e o preconceito referente à orientação sexual não é citado em nenhum outro ponto dessa legislação. Os representantes entrevistados apontam as mesmas limitações nas legislações educacionais e veem no NUGEDS um espaço de questionar essas ausências e silenciamentos:

Acredito que o NUGEDS é necessário porque viemos de um processo de silenciamento que o núcleo questiona. Eu vejo ele como uma resistência, especialmente porque ele coloca em questionamento o que tá nos documentos. Eu sei que na BNCC não tem nada sobre esses debates, mas tem o decreto de autarquias sobre o nome social que nos responsabiliza pela educação sexual nas escolas. Eu acho gratificante que na nossa instituição tem outros documentos que abordam esses debates, tá lá no nosso PDI, tá lá no nosso PPC. Eu penso que esses temas estão nesses documentos porque o NUGEDS batalhou para que tivesse.

Representante 5 (20-30 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Acho que o NUGEDS é fundamental. Vou te dar um exemplo. Eu lembro que de 2006 a 2010 estava se discutindo a obrigação de uma lei para abordar no currículo a cultura e a história afro-brasileira e indígena. Vou te dizer bem sinceramente não entendia muito porque esse fervor, essa importância, não que eu não achasse importante a existência desses assuntos no currículo, mas tá, precisa ter uma lei pra isso? Sim precisa ter uma lei, de fato é necessário. Eu não me dava conta da importância. Produz efeitos sim essas questões de ter uma lei, de a gente ter núcleos nos câmpus porque aí isso mexe com a nossa própria prática educacional. Eu posso não ter no meu currículo alguma coisa dita mais explicitamente, mas eu entendo que é importante que eu trabalhe e atente para essas questões, não só no currículo, mas também na minha prática com os alunos.

Representante 6 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, homossexual, branca)

A discussão dos aparatos educacionais que sustentam os debates em favor dos direitos humanos no currículo permite reconhecer os limites impostos e superá-los. Além de uma documentação voltada ao respeito à diferença, a ação de quem está dentro do ambiente educacional é primordial. Nessa direção, a representante 7 descreve uma atividade que realizou com os seus alunos que produziu um impacto inesperado.

Eu acho que os alunos têm se aberto mais para discutir situações, pra trabalhar assuntos que eles antes achavam tabu, por exemplo, eu sempre proponho de forma alternada no final do ano que eles analisem filmes, séries ou construam seu próprio personagem a partir de superpoderes da física e teve grupos agora em 2019 que criaram super-heróis LGBTQIA+, que além de ter super poderes da física tinham super poderes de humanos. Teve um herói comunista que combatia o capitalismo, coisas assim, coisas que eu nunca falei em aula. A gente nota que eles percebem essas diferenças. Então, falando de uma perspectiva das disciplinas da área técnica, o currículo em si, o currículo papel, a gente não tem nada ainda. O currículo papel é muito burocrático. Agora o currículo vivido eu acredito que professoras mulheres, professores LGBTQIA+ nas áreas técnicas principalmente, que atuam no NUGEDS, já levam pra sala de aula dentro do currículo da sua disciplina. No currículo vivido, eu vejo que os alunos se impactam quando a gente tem uma professora engenharia, “ah porque os engenheiros elétricos são todos homens”. Já teve uma situação que um aluno questionou uma professora se ela sabia trocar uma lâmpada. Não lembro o que a colega respondeu, mas sei que ela é espontânea e deve ter encontrado uma saída. Eu sinto que essa abertura essa possibilidade de existir um núcleo que faz essa discussão no câmpus e saber que tem colegas, servidores, professores, participando, da voz, da liberdade pros alunos, traz eles pra essas discussões, a gente tá passando recado: “Oh vocês tem espaço pra discutir sobre qualquer questão, política, de gênero, de diversidade, de sexualidade, o que vocês precisarem, o que vocês tiverem interesse, a escola aqui é pra isso”, então, eu sinto isso que o currículo vivido tem sido bem impactado. No currículo escrito tudo é muito burocrático. A gente refez os PPCs ano passado, ele é seco, e sobre várias questões que não estão ali, nem as necessidades educativas especiais. Ele é um currículo pro forma, mas aí essa interação da vida que faz a diferença. Eu nem sei se no governo atual a gente mandasse um currículo com pautas LGBTs o MEC iria aprovar, então, a gente também se preocupa com isso. A gente precisa do documento aprovado pra fazer o negócio funcionar. É muito difícil, é muito complicado, mas a gente dá nossos jeitos.

Representante 7 (20-30 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Na perspectiva dessa representante, há dois currículos. Existe um currículo burocrático que está pautado em diferentes documentações e normativas; e outro que é vivo, pois se baseia no cotidiano da escola. Ao irem além do solicitado, as/os estudantes rompem as limitações impostas aos aparatos educacionais e fazem as experiências de suas trajetórias de vida vazar para além dos objetivos daquela atividade. O Representante 13 afirma que a BNCC é um desses limitadores. Para ele, esse documento reafirma uma visão retrógrada de construção de conhecimento científico.

O que eu vejo é o seguinte: a gente veio com os PCNs [Parâmetros Curriculares Nacionais] numa tentativa gradual de inserção dessas temáticas na educação básica, muito num sentido formativo, num sentido cultural, mas historicamente as ciências

sociais vêm morrendo do currículo não só nos termos de conteúdo, mas em termos de cerceamento de poder de fala, de poder de argumentar, de falar sobre assuntos que nessa pegada mais extrema direita conservadora vem trazendo como moral e ética da família brasileira etc. O que a gente tem hoje no Brasil e no governo pós-golpe, após o golpe da Dilma, a gente tem uma direita que assumiu o poder e que a todo custo tenta silenciar essas questões por uma questão puramente ideológica, por uma questão puramente de ideologia de silenciamento disso. A BNCC é uma prova porque além de silenciar as questões étnico-raciais, silenciar as questões de identidade de gênero e de orientação sexual, ela é uma base que silencia o próprio conteúdo das ciências. Se a gente for olhar para base com olhos mais críticos, essa ideia que o meu grupo trabalha de ciência como cultura. A gente não trabalha como ciências naturais como uma ciência elitizada. A gente trabalha ciência como um todo. Partindo dessa perspectiva, tu olhas pra BNCC e não enxerga isso. A BNCC é uma lista de habilidade e competência, que se confundem, ora é habilidade e competência e parece que uma coisa é outra. Tu fica centrado naquelas habilidades e competência e acaba esquecendo o conteúdo das ciências, o conteúdo cultural das ciências. Esse saber que foi construído culturalmente ao longo dos últimos séculos da nossa existência como humanidade. A partir daí tu silencia o conteúdo. O que acaba acontecendo? Tu não vai desenvolver cidadãos capazes de se posicionar criticamente em relação a uma pandemia como tá acontecendo agora. Tu não vai conseguir formar cidadãos para resolver problemas complexos. Eles não tem saber da ciência, para saber resolver um problema, tu precisa ter competências e habilidades relacionadas a resolução de problemas, mas você precisa também do conteúdo. Acho que os NUGEDs dentro do IFSul, todos os núcleos que debatem isso dentro de instituições públicas e privadas são movimentos de resistência e de identidade. Me incomoda bastante escutar os discursos que todo mundo é igual. Não é verdade. A gente parte de uma falsa democracia racial, sexual, de gênero, enfim pra na verdade só mascarar o preconceito, o racismo, a homofobia, o machismo que a gente vive na nossa sociedade. É muito fácil dizer que todo mundo é igual, não, todo mundo não é igual. Pra ti pode até ser, mas a gente não é tratado igual. A questão de ter esses espaços, sempre falo nas reuniões, a gente não pode entender esses núcleos como assessoramento. Não é só um espaço de assessoria, é um espaço de formação, é um espaço de resistência e para tal ele tem que ter esse caráter e ser entendido institucionalmente com esse caráter formativo.

Representante 13 (30-40 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Também acredito que a BNCC limita o desenvolvimento de atividades no ambiente escolar, uma vez que acaba operando como um mecanismo orquestrado pela extrema-direita para deslegitimar os fazeres científicos a partir do esvaziamento de seu processo de construção. Não são apenas os debates a favor dos direitos humanos que são afetados por isso, mas toda forma de produção de conhecimento que acaba cindida de seus elementos políticos, históricos e sociais. Presente na BNCC, o conceito de uma “democracia social” que afirma que todos são iguais não reconhece que existem marcas específicas que nos levam a determinadas vivências de violência, opressão e privilégio. A ausência dessa reflexão abre um campo de possibilidades para a violência contra todos que, em alguma medida, destoam desses ideais normativos.

Nesses termos, diferentes estudos apontam que ambientes nocivos à diversidade sexual e de gênero produzem múltiplas formas de violência contra a comunidade acadêmica. Em pesquisa realizada em 500 escolas brasileiras, com 18,599 membros da comunidade escolar, 87,3% dos participantes afirmam ter preconceito relacionado à orientação sexual; e 98,9%

buscam manter alguma distância social de homossexuais. Os achados dessa pesquisa permitem afirmar que os alunos mais propensos a sofrerem preconceitos são os homossexuais, seguidos dos alunos negros e dos alunos com menor poder aquisitivo (MAZZON, 2009). Tal circunstância ainda se mostra presente em estudo realizado no ano de 2016 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Em um universo de 1.016 estudantes, foram coletadas informações referentes à orientação sexual e à identidade de gênero. Como resultado, 53,9% dos participantes afirmam que a escola nunca interviu diante de comentários preconceituosos; e 55,9% avaliam como pouco eficazes as medidas tomadas pela escola diante de agressões e violências. Logo, 60,2% dos participantes relatam se sentirem inseguros no ambiente escolar devido à sua orientação escolar; e 42,8% em função de sua expressão de gênero. Ainda quanto aos discentes, estudantes LGBTQIA+ relatam vivenciarem na escola diferentes formas de violências de cunho homofóbico e transfóbico, mais do que experienciariam em casa ou em suas comunidades (UNESCO, 2017). Além disso, jovens homossexuais apresentam maior índice de absenteísmo por relatarem sentimento de insegurança e ameaças de agressão no ambiente escolar (FRIEDMAN, et al., 2006). Por fim, os estudantes que não se encaixam em uma determinada norma social relativa ao gênero e à sexualidade tendem a sofrer mais violência escolar em comparação a outros estudantes (PINHEIRO, 2006). A situação não é diferente quanto aos docentes no contexto brasileiro. Em um levantamento do perfil docente de escolas da educação básica realizado pela UNESCO no ano de 2004, com 5.000 participantes, 59,7% dos professores relatam ser inadmissível ter experiências homossexuais. Um dos representantes entrevistados afirma a dificuldade de manejar as experiências de violência que presencia em sala de aula:

É muito difícil entrar em uma sala depois de um professor fazer bullying, uma LGBTfobia e ver uma sala inteira de adolescentes muitos atentos a essa prática de violência e replicando isso contra um colega. Foi algo que eu presenciei. Pensar que naquele momento eu tinha os 90 minutos para tentar administrar uma situação, pra fazer com aquele estudante que sofria a violência pudesse respirar, pudesse falar. Pra mim como professor é mais importante estabelecer essa relação com esse aluno do que realmente discutir o conteúdo qualquer que fosse. Se aquele aluno é identificado como homossexual, ele vai ser o viado da sala. Tem mil formas de ser o viado da sala, tem mil formas de ser a sapatão da sala de aula. Ser enunciado pelos outros é uma forma de violência. Como vou produzir efeitos positivos nesse aluno depois de uma manhã inteira de violência? Eu lembro dele dizer "Eu gosto de sua aula e da fulana porque a gente pode falar" Nas outras aulas, ele como aluno gay não poderia falar, porque existia brincadeiras LGBTfóbicas do curso que ele escolheu para fazer. Mais tarde ele abandonou o curso, ele não foi até o fim. Pode ter tido "n" fatores, mas com certeza essa questão no grupo foi preponderante. A sexualidade dos outros não era apontada, mas a sexualidade dele era apontada o tempo todo.

Representante 3 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Outra situação que vivenciei envolve uma aluna que tava em um momento pré-transição para se tornar um aluno. Os colegas sabiam lidar muito bem com ela. Era uma turma pequena e muito acolhedora, mas naquele momento, ela precisava de um acolhimento também da escola e a escola não sabia exatamente acolher a aluna. Uma ou outra pessoa talvez se aproximasse mais dela enquanto instituição, mas ela precisava de um acolhimento. [...] Ela precisava de um espaço que não fosse tão aterrorizante para ela e às vezes a escola é um espaço aterrorizante, porque constantemente a escola reforçava esse binarismo. A escola, não estrutura dela, impulsiona o sexismo e a gente reforça isso sem perceber.

Representante 3 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Ser uma pessoa do grupo LGBTQIA+ significa estar marcado como alvo de múltiplas formas de preconceito, especialmente a violência escolar. Mesmo em legislações pertinentes, isso é pouco discutido. O Art. 3, inciso IV da Constituição Federal de 1988 afirma que "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" e o Art. 5º, inciso XLI, que "A lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais". Já nessas garantias constitucionais, há uma ênfase à liberdade e às garantias das pessoas LGBTQIA+ à vida longe do preconceito e da discriminação. A inexistência da discussão da diversidade sexual e de gênero na BNCC age como um empecilho ao livre debate sobre essas temáticas. A invisibilidade dessa discussão na escola aumenta o desconhecimento dos estudantes, o que pode reforçar o preconceito e a violência, prejudicando os próprios processos de ensino-aprendizagem. Ações como as dos núcleos institucionais facilitam a criação de espaços abertos para esses debates. O NUGEDS opera como uma importante estratégia de resistência e enfrentamento ao preconceito e à discriminação.

A Lei nº 13.185 de 2015 institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), que configura o que é *bullying* no contexto escolar como também elenca ações prioritárias que devem ser executadas por diferentes órgãos governamentais no combate à violência contra crianças e adolescentes. A lei obriga que as escolas se posicionem diante de situações de *bullying*, já que existe um caráter legalista por trás disso a partir de agora. Contudo, é interessante notar que nas definições apresentadas de *bullying* não é referido em nenhum momento o preconceito ou violência contra a diversidade sexual e de gênero. A ausência de documentações claras e objetivas que combatam o preconceito sofrido diante expressões sexuais e de gênero consideradas desviantes facilita a produção de ambientes em que a violência se torne invisível. Mesmo com suas limitações, as políticas institucionais propostas pelo IFSul abrem o espaço para o combate a essas formas de violência. Isso permite ampliar o combate ao

bullying, evitando que o preconceito contra as minorias sexuais se mantenha presente de forma invisível.

Os IFs como ambiente escolares operam como importante local de socialização e formação da cidadania. A ausência de documentos que orientem as políticas educacionais nacionais no âmbito da diversidade sexual somado à ignorância em relação a essas temáticas na comunidade escolar danificam o processo de ensino-aprendizagem ofertado aos alunos. Esse misto de ausência e confusão não pode legitimar a omissão da instituição em produzir um ambiente seguro à plena formação integral e crítica dos sujeitos que transitam por ela. É de suma importância que os educadores trabalhem para tornar a escola um local seguro a todos os estudantes. Um dos primeiros efeitos de um ambiente mais tolerante à diversidade é a efetiva melhora do clima escolar. Em pesquisa realizada com 9.937 alunos e 1.330 professores de 84 escolas da rede pública do Distrito Federal, as pesquisadoras Miriam Abramovay, Anna Lúcia Cunha e Priscila Pinto Calaf destacam que a discriminação mais presenciada na escola pelos sujeitos foi a de ser ou parecer homossexual tanto no grupo de alunos (63,1%) quanto no de professores (56,5%) (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009). Ainda, segundo as autoras, quando as normas de convivência das escolas afirmam a intolerância frente ao preconceito contra a diversidade sexual e de gênero se torna mais fácil identificar a ocorrência deste. Logo, ambientes escolares em que a temática da diversidade sexual e de gênero sequer é debatida, o preconceito contra as existências não cisheteronormativas se torna ainda mais naturalizada. Quanto ao IFSul, a ação dos núcleos auxilia para que as atitudes preconceituosas não passem despercebidas. Em certos casos, também auxilia no desenvolvimento da empatia frente a diferença tanto nas/nos alunas/os quanto nas/nos servidoras/es.

Me dá um olhar mais sensível para a sala de aula. Todo o espaço escolar independente de qual ele seja, ele precisa ser mais empático. Você começa a entender que o aluno não está fazendo determinada atividade porque não consegue compreender a proposta. Ele não entende porque não faz sentido pra ele, não é algo do universo cultural dele e isso pode ser lido como uma violência contra aquela existência.

Representante 3 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Não acredito que uma criança ou um adolescente tenha na cabeça no ensino fundamental o que ele quer ser. Ele vai querer um convívio social que é preponderante a qualquer formação formal que a gente queira dar pro estudante. Existe outra formação que é humana, uma formação que permite que esse estudante se torne mais gente. Quando a escola atinge esse objetivo ela pode se dar por satisfeita.

Representante 3 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Aconteceu uma situação que um aluno diz pro outro que achava ele bonito e queria beijar ele. A mãe desse aluno vai à escola reclamar "Olha, fulaninho quer namorar meu filho, vocês têm que fazer alguma coisa". A escola não pode fazer nada. A escola tem que dizer "Olha, tu tem que namorar quem tu quiser". Até a escola entender isso... No meu campus anterior, tinha uma assistente de aluno que encontrou duas gurias se

beijando no pátio. A preocupação da assistente de alunos era saber o que fazer vendo duas alunas se beijando dentro da escola e a chefe de ensino respondeu para ela: "Nada. Faria alguma coisa se fosse um aluno e uma aluna se beijando? Então não faz nada." Ela reviu muitas coisas das práticas dela. A pergunta ingênua dessa colega localiza um processo de violência histórica contra nós. Não aceita que um aluno, um aluno, está no período da adolescência, da efervescência, que ta descobrindo a vida. A escola ta aí pra isso, pra ser esse espaço de encontro. É um processo de violência que estudantes LGBTQIA+ são submetidos. Ainda hoje se vê muito poucos casais de estudantes LGBTQIA+ andando de mãos dadas como tu vê outros casais como tu vê outras pessoas andando dentro da escola. Isso tem a ver ainda com esse processo de violência que estamos submetidos.

Representante 3 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Mesmo que haja pouco impacto no currículo, o que se percebe é que professoras/es e servidoras/es que transitam pelos NUGEDS intencionalmente levam os debates de gênero e de sexualidade às suas realidades diárias. Há uma importante tomada de decisão que, nas palavras de bell hooks, transforma a sala de aula em um espaço de múltiplos aprendizados. Nele, não é apenas o/a professor/a que ensina, mas as/os alunas/os ensinam uns aos outros, formando uma rede de construção heterógena e crítica do conhecimento. Resgatando Paulo Freire, bell hooks afirma que o processo educativo deve ser acima de tudo um engajamento crítico e ativo sobre os processos de ensino-aprendizagem o que nomeia como “pedagogia engajada” (HOOKS, 2013, p. 28). A sala de aula se torna um espaço de crescimento, de ampliação da capacidade de viver, tanto para as/os alunos quanto para os/as professores/as.

Olha, eu não sei se impacta no currículo, não saberia te dizer muito, acredito que alguns professores abraçam mais a causa e trazem isso pra sala de aula também, mas não sei se no currículo chega a ter. Principalmente o professor que se identifica com a temática, o professor de artes sempre fez questão de trazer para aula dele exatamente esses assuntos do NUGED, então, pra trazer de uma forma diferente, trabalhar de uma forma diferente esses assuntos, então, acredito que sim, é um incentivo para que os professores também abordem esse assunto. Acho que o NUGED querendo ou não acaba estimulando que essa seja uma pauta de todos.

Representante 2 (30-40 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Com certeza afeta, especialmente quando a gente se propõe à discussão de gênero e diversidade e a escola encampa isso e leva como atividade para dentro do espaço escolar. A gente está mexendo em algumas coisas, mas não existe ainda um espaço de formação em que o NUGED se coloque efetivamente. Isso vai muito da possibilidade que as pessoas têm de inserirem o NUGED. Tô discutindo questões com meus alunos sobre romantismo, então, falo de como se é construído um ideário romântico pra mulher. Quando eu trago algumas questões narrativas literárias, eu chamo atenção para alguns personagens. Eu chamo atenção para algumas questões como "Olha se esse personagem fosse olhado com as questões de hoje seria um personagem LBTBQIA+" e explico o porquê. Mas tudo isso cabe muito a uma iniciativa do professor. Como a gente tem essa percepção e como eu to dentro do núcleo eu sempre olho pras questões que são LGBTQIA+, que são sobre as mulheres. Não existe uma disciplina de formação humana. Mesmo que houvesse uma disciplina de formação humana, isso não examinaria que os professores de matemática discutissem questões de gênero e diversidade dentro da sala da aula. Pra algumas pessoas parece que isso pertence a discussão de outro campo. Vamos mandar pro psicólogo que é ele que discute isso na escola. Na realidade, não, a gente está falando de vivência, da minha

vivência que se conecta a outras, que auxilia na construção de um espaço escolar que discute isso.

Representante 3 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

O reconhecimento desse campo da diferença passa pela desmitificação da sala de aula como um local seguro, neutro e harmonioso. Isso resgata o próprio processo de produção de conhecimento ao longo da história que se deu a partir do choque de diferentes antagonismos sociais. Às vezes, de forma oculta, paira nos processos educacionais um constante medo da descentralização do conhecimento que ainda gira em torno do homem branco europeu colonizador. Isso produz um rechaço a qualquer produção que traga a voz dos ditos excluídos. Entretanto, os estudos que valorizam debates progressistas não desejam por si estabelecerem uma nova verdade estagnada e cristalizada, mas sim abrir construtivamente a academia a presença de outros saberes.

A partir de uma perspectiva política, social e econômica mais ampla, eu acredito que o NUGEDS permite aprofundar os Parâmetros Curriculares Nacionais já que essa questão da sexualidade está estabelecida em legislação. A gente sabe que muitos professores e professoras não fazem o trabalho com as questões de gênero, de sexualidade, de diversidade dentro das escolas porque não se sentem preparados. Apesar da gente exigir isso, a gente não dá formação. Acho que a contribuição do NUGEDS também é a formação dos professores, de como trazer essas temáticas pra dentro das suas disciplinas. Eu procuro dentro da minha disciplina trazer sempre essa questão. Quando vou discutir a antiguidade, quando a gente tá estudando a idade média, a idade moderna, a idade contemporânea, são temas que vão aparecer de alguma forma. Pela minha formação ser dentro das ciências humanas acredito que seja mais fácil pra entender a importância disso.

Representante 9 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Na parte da Literatura, a questão de gênero, de sexualidade, de diversidade seja mais aparente mesmo que não apareça com esses termos. Acho que isso dialoga bem com o NUGEDS, mas fora dessa comunicação informal não tem nada nos documentos. Não existem autores feministas, autores LGBTQIA+ que a gente possa usar pra debater nos programas de ensino pelo menos formalmente. Resumindo, não vejo um impacto direto do NUGEDS no currículo, mas dependendo da área tem mais espaço ou menos espaço pra trabalhar essas temáticas.

Representante 11 (30-40 anos, docente, homem, cisgênero, heterossexual, branco)

Eu comecei a estudar sobre a diversidade sexual e de gênero por conta da orientação de um trabalho de conclusão de curso de uma aluna minha. Nós investigamos no trabalho de conclusão dela professores formados atuantes e como a questão da identidade sexual e a expressão de gênero influenciavam no ambiente de trabalho. Ela teve muita dificuldade no estágio por ter a expressão de gênero masculina, várias vezes ser chamada de ele, várias situações que ela enfrentou. Foi um desafio muito grande. Até então eu não tinha leitura na área. Não conhecia os autores, não tinha me aprofundado, era uma questão muito da minha vida particular, mas não tornava isso um campo de pesquisa. Depois desse trabalho, sim, eu comecei a estudar mais e me identificar mais com as questões étnico raciais, com as questões de gênero propriamente dita e acabou mudando um pouco.

Representante 13 (30-40 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

As experiências presentes nas trajetórias de vida daquelas/eles que circulam pelos NUGEDS afetam a maneira como a escola aborda os debates de gênero e sexualidade. É a partir delas que é evidenciada a fronteira dessas discussões, questionando a instabilidade dos arranjos, das práticas e dos destinos sociais que se colocam como universais, estáveis e indiscutíveis (LOURO, 2008, p. 18-24). Para Foucault (1999), a mecânica do poder utilizado pelas instituições define a maneira como devem ocorrer esses debates. Como efeito disso, contata-se nos relatos dos representantes entrevistados uma forte conexão dos debates propostos pelo NUGEDS a diferentes formas de resposta à violência sexual e de gênero que ocorre no IFSul, ligação que pretendo explorar mais detalhadamente a seguir.

5.2 O COMBATE AO ASSÉDIO E SEUS DESDOBRAMENTOS INSTITUCIONAIS

O ano de 2016 foi marcado por uma série de mobilizações estudantis pelo país com o objetivo de barrar a aprovação de projetos de lei e medidas dos governos estaduais e federal que afetavam a educação pública brasileira. Dentre essas propostas, estavam a "PEC do teto de gastos" (PEC 241)¹⁶, o projeto "Escola sem Partido" (PL 44)¹⁷ e a medida provisória do Novo Ensino Médio¹⁸. Em sua maioria composta por estudantes de escolas secundárias, institutos federais e universidades públicas, o movimento estudantil paralisou o andamento daquele ano letivo, promovendo as suas próprias atividades nas instituições de ensino. Em alguns casos, os alunos ocuparam as escolas e as universidades evitando qualquer continuidade das atividades regulares. Foi um momento rico para os movimentos estudantis de todo o país que puderam se manifestar contrários aos desmandos que estavam ocorrendo naquele momento na educação brasileira.

O IFSul não saiu ileso dessas movimentações estudantis. No ano de 2016, a reitoria foi ocupada pelos estudantes do câmpus Pelotas. As/Os discentes levantaram um importante debate sobre as condições de ingresso e permanência das/dos estudantes ofertadas pela instituição. Um dos temas mais controversos abordados foi o do assédio e da violência sofrida por elas e eles nos espaços educacionais. Entendendo a necessidade de que as narrativas das/dos discentes

¹⁶ Como já afirmado em outro ponto desse trabalho, a PEC do Teto de gastos é um projeto de lei redigido em 2016 e aprovado em 2017 que limita os investimentos e gastos públicos pelo período de 20 anos.

¹⁷ Redigido por Miguel Nagib em 2014 e apoiado pela família Bolsonaro nos anos subsequentes, esse projeto visava instituir um modelo de escola "apolítica" no país a partir do silenciamento das/dos professoras/es que, segundo esse movimento, "doutrinavam" politicamente as/os estudantes.

¹⁸ A Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, objetiva reestruturar o atual ensino médio a partir da flexibilização da grade curricular, removendo a obrigatoriedade da conclusão de uma série de disciplinas das ciências humanas. A principal crítica a esse modelo está na excessiva ênfase numa perspectiva tecnicista vazia de criticidade na formação das/dos estudantes.

fossem verbalizadas e comunicadas, foi criado um mural em que qualquer pessoa poderia escrever de forma anônima situações de assédio moral e sexual que teria vivenciado na instituição. Diversos relatos foram escritos nesse mural com os nomes dos supostos perpetradores visíveis a todos que circulavam pelo local. Esse espaço foi intitulado institucionalmente como “O mural do oprimido”¹⁹. A repercussão dessa atividade foi gigantesca, já que, segundo essas/es estudantes, visibilizou uma suposta cegueira e inércia da instituição diante um quadro de inúmeras denúncias de violência que ocorriam dentro de seus muros. Após o retorno das atividades acadêmicas, foi encaminhada uma denúncia ao Ministério Público, assim como foi aberto um processo de sindicância na instituição para investigar as denúncias realizadas pelas/pelos alunas/os.

Ambos os procedimentos investigativos citados estão em andamento até os dias de hoje. Segundo os representantes dos NUGEDS entrevistados, o processo de investigação enfrenta diversas barreiras, como o medo das/dos estudantes de saírem do anonimato e realizarem as denúncias nominalmente. Apenas uma discente concordou em levar o processo adiante, enquanto os demais recuaram com medo de sofrer alguma represália do IFSul. Ainda, segundo os representantes, alguns denunciados foram para outras instituições ou se aposentaram durante esse processo. Esse mural produziu uma série de efeitos institucionais para além das próprias denúncias trazidas pelas/pelos estudantes, pois há uma força política que irrompe a barreira institucional que determina o silenciamento de certos debates.

O mural do oprimido foi um importante movimento de denúncia organizado pelos estudantes. Vale ressaltar que não se quer aqui centralizar a atenção unicamente nesse evento, mas analisar como a conjuntura política que o produziu é replicada em outros eventos, produzindo efeitos diversos na instituição. Alguns representantes dos NUGEDS identificam que o núcleo precisou delimitar seu espaço de atuação diante desses debates.

Em 2016 a gente começou a se reunir mais sistematicamente no núcleo e teve uma mudança que percebo voltada às questões políticas e uma preocupação com os rumos do nosso país. A gente teve o impeachment da Dilma, depois o governo Temer e agora o governo Bolsonaro. Começou uma efervescência de debates e a questão política saiu do armário. Acho que esse momento político contribuiu para um engajamento do núcleo, especialmente em 2016 por causa das ocupações. Os estudantes fazem a diferença, porque eles nos interpelam a pensar sobre determinadas coisas. A ocupação estudantil em 2016, afetou o núcleo, porque os estudantes que estavam inseridos trouxeram muito as questões de gênero e diversidade, as questões sobre o racismo, todas essas questões importantes em termos de Direitos Humanos. Eu acho que isso nos afetou de alguma forma, nos interpelou. O que ficou muito nítido ao menos pra

¹⁹ Os estudantes fizeram uma filmagem dos escritos do mural que está disponível no *link*: <https://www.facebook.com/OcupaFederalFM/videos/686782328153872/>.

mim foi o quanto nós, mais velhos, professores, fomos afetados por todas essas mudanças.

Representante 6 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, homossexual, branca)

Na perspectiva dessa representante, as/os estudantes impedem que o NUGEDS se torne um espaço muito academicista, pois são elas e eles que unem o debate político que acontece fora da instituição com as diferentes realidades vividas dentro dos muros institucionais. Estar em sintonia com o que acontece fora do IFSul é o que torna o NUGEDS mais atuante, cujo efeito direto desse movimento é localizar o NUGEDS dentro de um determinado tempo histórico:

A gente ficava muito no discurso. Eu via nossas reuniões do núcleo na época muito mais imbuídas de um academicismo, preocupado com leituras, não que isso não seja importante, mas muito restritas a isso. Era um pensamento de “A gente precisa estudar, a gente precisa ler”. Eu me lembro que naquela época na Mostra da Ciência que temos no câmpus fizemos um banner do núcleo e ficou um negócio acadêmico. Parecia uma apresentação sobre um assunto de nível de mestrado e doutorado e não era essa ideia. Era o que nós, professores e técnicos, conseguíamos fazer. E aí veio as ocupações. Os estudantes foram pra ação política mesmo. Eles nos ensinaram muitas coisas ali. Ensinar o que é fazer política, o que é fazer uma ação, o que é se preocupar de fato com questões sociais urgentes como a PEC do teto de gastos, mas não só. Havia uma preocupação com o currículo e as práticas educacionais dentro do instituto. Eles expuseram várias questões. Eles fizeram um mural, não sei se é a melhor palavra, denunciando certos professores por práticas de assédio. Essa geração de estudantes tem a questão política diferente da nossa, uma maneira até mais madura do que a gente. Eu acho que propôs efeitos, produz um efeito no IFSul.

Representante 6 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, homossexual, branca)

A partir das ocupações, as/os estudantes exigiram um reposicionamento das práticas institucionais do IFSul. Para a Representante 6, são as/os estudantes que estabelecem uma nova rota para o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual do seu câmpus. Essa representante exemplifica esse movimento a partir da divisão do debate de gênero que ocorreu no seu câmpus a partir de um grupo de estudos sobre o feminismo que ocorria de forma concomitante com o NUGEDS:

Eu lembro que a gente fez uma divulgação do núcleo e botamos os nomes dos professores e TAES que participavam na época. Aí os estudantes reclamaram que eles em paralelo estavam participando de um grupo de um colega nosso da Filosofia que tinha oficinas de feminismo toda semana eles se reuniam. A intervenção desses estudantes era bem interessante porque eles faziam cartazes provocativos pelo campus além de discutir a questão do feminismo. Então as reuniões do núcleo aconteciam em paralelo aos encontros desse grupo de feminismo. Eles reclamaram que não apareciam nas reuniões do NUGEDS pois estavam envolvidos com esse outro grupo. Como a gente vai fazer um núcleo sem estudantes? O núcleo ficou um tempo parado até o surgimento dessas oficinas sobre feminismo e a reativação do núcleo coincidiu com o movimento dos estudantes durante a ocupação.

Representante 6 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, homossexual, branca)

Algo similar aconteceu no câmpus da Representante 4, que descreve a existência de um outro espaço de debate sobre o feminismo que ocorria simultaneamente ao do NUGEDS.

Depois que eu me afastei, o NUGED teve mais integrantes, inclusive a gente teve um grupo de estudos de meninas que formaram um coletivo de estudos feministas que foi bem interessante. Quando eu regressei do afastamento eu pude perceber o quanto andou aquela temática, o quanto elas estavam engajadas discutindo, o quanto a gente tinha várias professoras comentando sobre o quanto aquilo estava vertendo. [...] Quando voltei, já existia esse coletivo feminista das meninas, principalmente do curso de eletromecânica, porque elas eram 4 meninas num universo enorme de um curso só de homens. Então, elas resolveram fazer um coletivo pra estudar algumas autoras. Foi um grupo muito legal de estudos. Nós tínhamos alguns professores, coordenando esse grupo que automaticamente faziam parte também do NUGED e eu acabei entrando, entrando também nesse grupo e no NUGED. Essas meninas acabaram se formando na eletromecânica e ao longo do tempo esse grupo foi se desfazendo. Como ele foi uma iniciativa dessas meninas, as outras que foram vindo do curso de eletromecânica não tinham tanta ênfase, tanta vontade de ler de se inteirar, a gente foi respeitando essa decisão e o grupo foi se desfazendo. No fim, a gente ficou só com o NUGED e com algumas ações específicas mais pontuais.

Representante 4 (30-40 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

A formação do NUGEDS não exclui a possibilidade de existirem outros grupos que discutam as mesmas questões, especialmente coletivos formados por estudantes. Aliar-se a outros movimentos fortalece a discussão tanto dos NUGEDS quanto para esses grupos que se formam. São outros espaços que podem ser mais acolhedores em alguns casos por não terem nenhum vínculo institucional. Por serem espaços livres, sem a obrigação de existir, seus objetivos são desenhados com um pouco mais de leveza. Contudo, com a mesma naturalidade que se constituem também se desfazem, especialmente quando seus objetivos são cumpridos ou não são mais provisoriamente necessários.

Apesar de as/os alunas/os serem uma importante força motriz na consolidação dos NUGEDS, elas e eles não são os únicos aptos a causar rupturas e pôr em questionamento verdades consolidadas. Afirmar que apenas elas e eles têm essa capacidade significa incorrer em um certo dualismo que coloca as/os servidoras/es numa posição errônea de inabilidade em produzir mudanças institucionais. Contudo, cabe reconhecer que, no caso das ocupações, o movimento estudantil foi capaz de articular politicamente debates que movimentaram as instituições educacionais brasileiras.

Conforme já apontado no capítulo anterior, há uma relação intrínseca entre o campo da Educação Inclusiva no IFSul (muitas vezes reduzida a um campo específico da Educação Especial) e o debate sobre a diversidade sexual e de gênero promovido pelos NUGEDS. Apesar de haver diferentes normativas que auxiliam na compreensão da função institucional desse

núcleo, o que fica evidente pelos relatos dos representantes é que o NUGEDS encontra no cotidiano suas ferramentas de trabalho e produzem seus próprios conceitos de gênero e de sexualidade. Nessa mesma direção, Sara Ahmed (2022) nos leva a pensar que produzir um conceito, mais do que uma fabricar uma abstração, envolve se relacionar com as atividades da vida e produzir seus próprios sentidos a partir disso. A autora chama esse movimento de “conceito suado”:

Se uma situação é o modo como as coisas nos atravessam, então o modo como damos sentido a elas também se desdobra com base na “atividade habitual da vida” [...] Às vezes precisamos descobrir o que são esses conceitos (no que pensamos quando estamos fazendo, ou o que estamos fazendo quando pensamos), porque os conceitos podem ser obscuros como hipóteses de base. Mas essa descoberta consiste, precisamente, em não trazer um conceito de fora (ou de cima): os conceitos estão nos mundos habitados por nós (AHMED, 2022, p. 30-31).

Os representantes dos NUGEDS produzem seus próprios conceitos que direcionam como o núcleo se articula dentro da realidade de seus câmpus. A produção de significação por essas pessoas ocorre a partir do desconforto de se sentir à deriva em mundo social que não te faz sentir pertencente.

Acho que o núcleo é propositivo no momento que estabelece ações, quando deixa de ser um núcleo de gaveta, um núcleo de armário e começa acontecer. O espaço que o NUGED tem enquanto núcleo se dá muito em função das ações e encaminhamentos que ele propõe especialmente pras denúncias que chegam até a gente e que o núcleo abraça como espaço de escuta sensível. [...] Antigamente tinha uma bolsista que participava do núcleo e ela secretariava o NUGEDS. Ela estar lá era muito importante porque quando um estudante chegava lá, a pessoa se sentia escutada. Tendo alguém que é estudante como eles, como elas, isso tornava o ambiente mais acolhedor e acessível e a escuta fluía. A gente também participava num segundo momento, mas essa primeira conversa entre iguais era muito importante. [...] Tem um momento em que a escola percebe que ela não consegue porque ela não tem os termos, ela não sabe falar com a diversidade e nem sobre a diversidade, então, ela recorre ao núcleo para ser o consultor nesses momentos.

Representante 3 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

O NUGEDS pode operar como esse espaço seguro que é apontado pelo representante. Contudo, isso não significa que ele está sempre aberto e disponível, já que são necessárias certas condições para ele atuar de tal forma. O que fica evidente através dos relatos das trajetórias dos representantes é que o desenho das ações dos NUGEDS está pautado por uma resposta a um ambiente hostil à diferença. Esses núcleos operam, assim, uma espécie de rompimento de uma prática institucional de silenciamento frente às denúncias de assédio moral e sexual cometida tanto por servidoras/es contra as/os estudantes quanto de servidores/as para servidores/as.

Foi um caso de assédio que aconteceu no campus entre dois servidores terceirizados. Um moço que trabalhava na manutenção elétrica assediou uma moça da limpeza que era de outra empresa terceirizada e isso chegou até nós. [...] Ela tinha prova de tudo. Ela fez uma reclamação para um servidor, que era responsável pelos contratos dos terceirizados e num primeiro momento ele tentou botar panos quentes. Não, "ele é um cara que tem família". No fim depois por causa da pressão o servidor acabou sendo desligado mesmo, mas por pressão não dos NUGEDs, mas das servidoras que acabaram sabendo da história e se unindo.

Representante 1 (20-30 anos, TAE, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Nós do núcleo éramos as ouvintes que recebiam as "historinhas" que ninguém queria falar. Entre os alunos é sempre muito legal fazer esse trabalho sobre os assédios. Pra mim, o maior problema é trabalhar com os servidores, de admitir o que acontece. Também acontece coisas entre nós, que pra alguns é só brincadeira, mas que são coisas bem sérias, que são repetidas situações com um determinado servidor que hoje está respondendo um PAD por causa de um assédio a um recepcionista. É um exemplo. É uma coisa que foi indo, nunca se tomou atitude em relação a ele, não foi levado a sério como deveria, mas chegou num momento que alguém fez uma denúncia formal.

Representante 2 (30-40 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Como eu também atuo com orientação educacional, eu recebia muita queixa das meninas. "O professor riu de tal peça porque eu não conseguia apertar a peça, porque não tinha tanta força". Umas coisas assim. No câmpus mecatrônica, os meninos se uniram muito contra elas, porque são muitos meninos para duas ou três meninas [...] A gente tem um caso bem sério no nosso câmpus com uma disciplina de humanas que reproduz conteúdo horríveis contra a questão do gênero, racial, então, nem todos os espaços a gente consegue transitar.

Representante 5 (20-30 anos, TAE, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Há uma objetificação da mulher que aparece com um colega tocando uma mulher sem ter intimidade com ela. Pras estudantes isso é mais complicado já que elas estão numa posição de professor e aluno, homem e mulher. Quando entra nesse campo, é mais complicado ainda. Tem a questão do medo. Ele vai me reprovar ou tenho que ficar quieta se não as consequências vão ser...

Representante 6 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, homossexual, branca)

Eu tenho notado uma sensibilização das pessoas pras essas situações porque a gente sempre teve alunos que passaram situações relacionadas a gênero e sexualidade que acabam trazendo pra escola que é onde se sentem seguros. Tivemos uma situação de um colega que falou coisas que não deveria ter dito e os alunos vieram direto nos contar o que aconteceu, porque sabiam que o núcleo discutia isso e tinha condições teóricas de argumentar o quanto aquilo era errado. Os alunos às vezes entendem que aquela fala não está bem, mas não sabem como colocar isso diante a direção.

Representante 7 (20-30 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Os núcleos podem operar como mediadores de conflito e auxiliam as direções nas resoluções de situações em que é importante algum conhecimento sobre as questões de gênero e sexualidade, especialmente no caso de denúncias de assédio moral e sexual, mesmo não sendo função destes, os representantes dos NUGEDs em alguma medida participam desses processos. Se por um lado o núcleo opera como um refúgio, por outro, ele é um espaço que reivindica o enfrentamento ao preconceito.

Talvez a função do NUGED seja mais incendiária do que qualquer coisa. Houve aposentadoria, houve remoção, houve transferência. Tem gente que vai de um instituto para outro. Essas ações aconteceram com assediadores e a denúncia no âmbito do IFSul estancou. Teve o período da ocupação das escolas que em Pelotas se criou o mural do oprimido. Várias situações de assédio foram denunciadas. As pessoas compartilharam experiências. A denúncia das alunas assediadas encontrou um limite dentro da instituição, lá fora da instituição essa denúncia persistiu e continuou no ministério público. O mais problemático e o mais delicado de tudo isso é que essas denúncias são analisadas sempre por pessoas com as quais os denunciados têm uma relação de amizade, que tem uma convivência. É complicado isso. A gente não tem um espaço com uma discussão ética. A gente não tem ainda isso e acho que é necessário, tanto no âmbito da reitoria quanto dos câmpus. Os câmpus tem que ter um espaço de uma discussão ética.

Representante 3 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Em espaços em que o terreno é especialmente árido, onde o assédio pode acontecer despercebido, o NUGEDS se torna uma das instâncias institucionais possíveis de questionamento dessas infrações. Diante disso, o núcleo acaba ganhando para si a fama de “incendiário” ou, nos termos de Sarah Ahmed (2022), o “estraga prazeres”, aquele que vai gerar um incômodo nos outros, levando-os a questionar suas práticas. No caso dos NUGEDS, envolve tensionar os limites institucionais ao buscar romper o silenciamento imposta por alguns gestores dos câmpus.

Sempre tem os professores que não querem se incomodar, que querem dar sua aula e quando tu vem com a proposta de uma palestra num horário de aula, tu vai chamar várias turmas, que tu precisa daquele período, reclamam, acham ruim. “Tem que ser na hora da aula”. Esquecem eles que essas palestras são parte do horário da formação cidadã e que os núcleos também fazem parte da formação. Eu me lembro que no final do primeiro ano que eu fui representante do NUGEDs, em 2019, teve muita reclamação, que tinha muita palestra. Se a gente tá incomodando, é porque tá tendo efeito. Isso diz pra mim que estamos no caminho certo.

Representante 8 (40-50 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Existe uma importante identificação dos representantes com esse mote de atuação dos NUGEDS. Ahmed (2022) compreende que ter em sua trajetória de vida as marcas da inconformidade empurra os sujeitos a uma certa postura frente às injustiças.

Quando estamos fora de sintonia, quando não amamos o que deveríamos amar – então as coisas se tornam disponíveis para que possamos ponderar sobre elas, nos surpreender com elas. Pode ser que destruamos as coisas para entendê-las. Ou pode ser que, quando tratamos de entendê-las, os outros pensem que as estamos destruindo (AHMED, 2022, p. 76).

Os sujeitos que buscam o núcleo querem viver em uma sociedade menos violenta e preconceituosa. Para isso, aproximam-se de debates que questionam o que sustenta as atitudes, crenças e comportamentos de cunho discriminatório. O NUGED acaba se tornando o espaço que congrega essa esperança. No entanto, o IFSul, como todas as instituições educacionais, não

está além dos mecanismos de poder que determinam como a sexualidade deve ser governada na sociedade.

Nesse contexto, diferentes discursos de poder vão produzir uma verdade sobre o sexo. Neles, a violência contra grupos considerados minoritários é naturalizada a partir de concepções morais, científicas e religiosas, que contemporaneamente se organizam no que é chamado movimento antigênero. Esse grupo altamente articulado reitera uma dicotomia pautada na cisão da natureza e a cultura, em que de um lado há um gênero e uma sexualidade atemporal e imutável e do outro há um fenômeno chamado de “ideologia de gênero” que tenta, na visão desse movimento, conscientemente perverter tais elementos sacralizados. Diante do exposto, ressalta-se a importância de compreender como a fabricação desses modelos interpretativos interfere nas ações dos NUGEDS.

5.3 A IDEOLOGIA DE GÊNERO E SEUS EFEITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao início deste capítulo, descrevi o contato que tive com um vídeo que alertava sobre o perigo dos debates de gênero e sexualidade nos institutos federais. Nele o repórter reitera um discurso moralizante que é direcionado às discussões de direitos humanos na escola, causando um rechaço frente à menção de qualquer tema que tenha esse cunho. Esse é apenas um exemplo de algo que acontece diariamente em todo o país. Em forma de uma ofensiva reacionária, o discurso conservador produz um invólucro moralizante sobre qualquer questão relacionada à diversidade sexual e de gênero que são trazidas ao contexto escolar.

O perfil do movimento contra a “ideologia de gênero” no Brasil, como afirmam os pesquisadores brasileiros Marco Aurélio Prado e Sonia Correa (2018), é predominantemente católico-evangélico, embora composto por sujeitos de diversas orientações religiosas (católicos, evangélicos, kardecistas, judeus), orientações políticas (autointitulados liberais, membros da direita e da ultradireita) e de diferentes áreas do conhecimento (especialmente do direito, da saúde e da educação). As ações praticadas por esse movimento se configuram em torno do ataque à liberdade de cátedra dos professores em forma de denúncias extrajudiciais contra escolas, proibição da veiculação de materiais didáticos que abordem a diversidade de gênero e de sexualidade, como também da produção de projetos de lei que cerceiam essas discussões (PRADO; CORREA, 2018, p. 445). O que estaria acontecendo para os combatentes da "ideologia de gênero" é uma depravação do curso da natureza quanto aos relacionamentos afetivo-sexuais. A organização dessa agenda moralmente repressiva se dá em torno de discursos inflamados que afirmam certos valores religiosos conservadores que, na visão dessas pessoas,

não podem ser negociados. Nesse meandro, a bandeira da defesa da “família tradicional” é levantada. Em nome da formação moral de crianças e adolescentes, as hierarquias sexuais são reafirmadas, as configurações familiares não cisheteronormativas são excluídas, e a educação sexual é abolida completamente do ambiente escolar. Na visão de Rogério Junqueira (2018), a força dessas ações, reforçada pelo pânico moral²⁰, acarreta a deslegitimação da discussão de gênero e de sexualidade nos espaços em que tais debates são essenciais, como a escola (JUNQUEIRA, 2018, p. 458).

Apesar de ser um fenômeno que ocorre globalmente, o movimento antigênero assume características particulares em cada país. No Brasil, a “ideologia de gênero” era constantemente evocada no campo político partidário pelos representantes do "Escola Sem Partido" (ESP), formado majoritariamente por apoiadores e membros de partidos políticos da extrema direita. Antes de sua extinção, esse movimento afirmava a necessidade de retirar a dimensão política dos conteúdos trabalhados em sala de aula para ter uma escola “neutra”. Apesar de a “ideologia de gênero” não ser a principal bandeira desse movimento, ela era citada constantemente como algo a ser combatido no espaço educacional.

Evidencio a intencionalidade desse movimento a partir de algumas situações distintas. A primeira aconteceu em 2018, quando a pastora e futura ministra de Direitos Humanos, Damares Alves, em uma atividade chamada "Palestra para Defesa da Família”, alerta seus seguidores que Elsa, protagonista do filme infantil Frozen, era lésbica e terminaria sozinha. Segundo a pastora, Elsa acordaria a bela adormecida com um beijo gay. Esta não seria nem a primeira nem a última vez que Damares abordava esse tipo de questão. No mesmo ano, após o resultado das eleições para presidente, a ministra afirmou, em um segundo momento, que agora o Brasil entraria em uma nova era onde menino veste azul e menina veste rosa. A terceira situação ocorreu mais recentemente, em 2020, quando a pandemia do coronavírus e o estado de quarentena no mundo estimularam as videoconferências como principal ferramenta de comunicação. Em encontro virtual dos núcleos de gênero dos IFs, *hackers* dominam a reunião, entoando ofensas racistas e homofóbicas contra os participantes. Estava se tornando um hábito aparentemente comum a invasão de *hackers* em reuniões de grupos em prol de direitos humanos ao longo dos últimos meses. Apesar de não ter uma relação aparente, as situações citadas estão

²⁰ O pânico moral é um conceito amplamente estudado, especialmente por pesquisadores de Direitos Humanos. Em 1960, Stanley Cohen cunhou e descreveu esse conceito como fenômeno que reveste uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas como perigosos aos valores e interesses de uma parcela da sociedade. Tal fenômeno está associado ao pavor diante da transformação desses interesses e valores. Para o pesquisador, o pânico moral emerge como efeito diante da existência dos desviantes frente aos padrões normativos (COHEN, 1972).

profundamente relacionadas. O tema que as conecta é a "ideologia de gênero", um conceito que produz pânico moral junto às manifestações da diversidade sexual e de gênero, numa tentativa de silenciá-las e aniquilá-las. Tais situações ocorrem em um país em que, entre muitas problemáticas no campo escolar, tem a homofobia e a transfobia como os principais preconceitos referenciados por alunos do ensino médio (ABRAMOAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015); no qual 40% dos adolescentes gays já pensaram ou tentaram cometer suicídio; (GHORAYEB, 2012) que se encontra no primeiro lugar no *ranking* mundial de assassinatos de transexuais (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2018). Por mais que o resultado imediato seja uma tentativa de anulação da diversidade, o movimento antigênero, ao usar a bandeira da "ideologia de gênero", produz uma série de narrativas que afetam diretamente a própria constituição das políticas públicas.

O respeito ao pluralismo e a diversidade das diferentes formas de existir é essencial para a consolidar importantes princípios democráticos que devem gerir as ações do Estado que optam pela defesa dos direitos humanos e por sociedades igualitárias. Isso significa que a ação dos governantes deve ir além de uma visão única e dogmática de mundo, considerando múltiplas crenças, práticas, afetos e ritos, inclusive no âmbito das relações de gênero e de sexualidade. O exemplo acima mostra como representantes desse governo facilmente investem seus próprios dogmas e preconceitos a fim de criar uma imagem negativa frente às visões de mundo que discordam. De acordo com os pesquisadores Roger Raupp Rios e Alice Hertzog Resadori (2018), esse comportamento ocorre constantemente nas instituições religiosas, que desafiam o convívio democrático e plural ao afirmarem suas visões abrangentes, fundamentalistas e proselitistas. Abrangentes, porque exigem que seus seguidores adaptem suas vidas completamente aos seus dogmas. Fundamentalistas, porque exigem a vivência de regras morais rígidas e indiscutíveis. Proselitistas, porque objetivam agregar a seu grupo número maior possível de seguidores e aniquilar qualquer posição divergente da sua (RIOS; RESADORI, 2018, p. 628). Está aqui a importância da laicidade do Estado, em seu arranjo político-institucional e sua configuração jurídico-constitucional, como forma de proteção à liberdade de opinião e de crença. Reside aí um importante fundamento de proteção à manipulação fundamentalista religiosa nas ações do Estado que acabam tendo por efeito a eliminação das vidas que destoam das normas sociais. As doutrinas totalizantes e as verdades indiscutíveis que as sustentam devem ser tensionadas à luz da laicidade como forma de fortalecer o arranjo político-institucional que garante a ordem constitucional democrática e seus efeitos nas vidas de inúmeros sujeitos.

Nessa perspectiva, Roger Raupp Rios e Alice Hertzog Resadori (2018) descrevem os princípios utilizados por cortes internacionais para validar ou impedir o debate de gênero e de sexualidade na escola. Os autores concluem que o material analisado contém diferentes interpretações jurídicas que giram em torno dos seguintes pontos: a) a censura de determinados conteúdos aniquila o desenvolvimento da capacidade crítica dos envolvidos na comunidade escolar; b) o direito dos pais de educarem seus filhos não envolve transformar a escola em extensão do ambiente familiar; c) a transmissão de valores morais familiares compete apenas às famílias, sendo este um papel que a escola não é responsável; d) o papel da escola é a formação para a cidadania e a democracia plural; e) os estudantes têm direito de receber informações corretas e não distorcidas; f) as escolas não podem prescrever dogmas políticos ou religiosos; g) a proibição de elementos curriculares viola o direito à liberdade de pensamento e de expressão; h) a imposição de uma religião e proibição de discussões científicas viola o direito de aprender e ensinar e a liberdade de expressão; i) temas relativos à educação sexual não infringem direitos religiosos, uma vez que a exposição a esses temas tem o objetivo legítimo de proteção da saúde individual e pública (RIOS; RESADORI, 2018, p. 632-634). Nos pontos apresentados, há diversos elementos que possibilitam questionar a narrativa do movimento antigênero. Coibir o livre debate sobre a diversidade sexual e de gênero cerceia o desenvolvimento do pensamento crítico das/dos estudantes, prejudicando a plena formação para a cidadania.

Nesses termos, retoma-se a discussão sobre o currículo realizada ao longo deste capítulo. Como afirma a professora e pesquisadora brasileira Alissandra Hampel, a inclusão da temática de gênero e de sexualidade nos currículos escolares não garante que essas temáticas serão trabalhadas considerando seus aspectos sociais, políticos e históricos. A ausência de perspectiva crítica produz a reafirmação de um gênero e de uma sexualidade calcada em uma realidade natural e atemporal. Isso acarreta ausência crítica das discussões desses elementos, o que é crucial para o reconhecimento da complexidade desses campos (HAMPEL, 2013). Esse elemento se conecta a minha posição como psicólogo em um ambiente escolar diante das diversas advertências de diferentes pessoas ressaltando que trabalhar com esses temas pode gerar "problemas". Nessa linha, vale questionar qual seria o motivo para que essas temáticas sejam consideradas tão abjetas. Isso é relatado no artigo de Rafael Cotta Leonardo, Fernando Pocahy e Aline Martins (2020). Neste trabalho, foram entrevistados professores que foram perseguidos por suas posições e opiniões sobre os debates de gênero e sexualidade. O aporte adotado pelos pesquisadores é similar ao da escrita deste trabalho: desconstruir narrativas universalizantes em prol de um debate aberto sobre a importância da diversidade.

Diversos professores receberam notificações pelo “Escola Sem Partido” (ESP) e foram perseguidos e rechaçados. Dos casos relatados pelos pesquisadores, está Antônio, professor que teria dito em aula que "Deus não existe" e que "Os homossexuais existem", fato negado por ele (LEONARDO; POCAHY; MARTINS, 2020, p. 264). A denúncia expôs seus dados pessoais e causou pânico ao professor que teve dificuldade em circular nos espaços que costumava frequentar. Outro docente presente no artigo é Arthur, que após debater com seus alunos adolescentes sobre tema relativo a gênero, foi constrangido por um pai na porta da escola, sendo denunciado por esse pai o ao movimento ESP por ideologização de gênero. Além desses dois professores que são do Rio de Janeiro, os pesquisadores entrevistaram outros professores de Nova Iguaçu. Nessa cidade, a forte religiosidade afeta a maneira como os conteúdos sobre a diversidade sexual e de gênero adentram a escola. É a partir do discurso conservador, inflamado por questões religiosas, que são afirmados quais gêneros, sexualidades e corpos devem ser reconhecidos como legítimos e quais são imorais. Junto a isso, é reafirmado um binarismo de gênero que determina os papéis de homens e mulheres. Diego, professor entrevistado pelos pesquisadores, relata que duas alunas questionaram a diretora da escola do porquê ficarem responsáveis por trazerem pratos de comida para festa junina enquanto os meninos traziam apenas o refrigerante. Segundo Diego, a diretora manteve sua decisão de dividir as tarefas por gênero (LEONARDO; POCAHY; MARTINS, 2020, p. 266).

No caso do IFSul, os representantes dos NUGEDS entendem que são alvo dessas mesmas pressões externas para que os debates em prol da diversidade sexual e de gênero não ocorram. Contudo, os núcleos acabam sendo espaço de questionamento dessas práticas, especialmente quando a gestão participa desse processo e defende o trabalho realizado.

A gente sabe que tem pais que se incomodam, mas nunca teve nada explícito. A gente sabe que tem alunos que não podem participar ou que participam escondido do NUGEDS, aquela coisa toda, mas eu já trabalhei em outro campus que uma mãe advogada disse que ia processar o campus por causa do NUGEDS. Foi durante o impeachment da Dilma, quando tava crescendo essa onda conservadora. As meninas escreveram cartazes com frases que elas escutavam no corredor do câmpus, frases que elas escutavam de colegas e servidores e expuseram. Essa mãe achou um absurdo que tivesse escrito um palavrão no cartas e ela queria processar a escola por ter permitido aquela atividade. A gente questionou essa mãe “Então, a gente não pode expor, mas a menina pode escutar isso?” Foi uma briga. Na época, eu lembro que a diretora do câmpus matou no peito “É uma atividade institucional. Quer nos processar? Processa. O que eu posso fazer?”. Eu entendo que se fosse hoje essa mãe teria mais eco, inclusive desses movimentos de pais contra vacina, movimentos de pais a favor de abrir escolas sem partido.

Representante 7 (20-30 anos, docente, mulher, cisgênero, heterossexual, branca)

Vou ser bem franco. A gente não segue a política nacional da Secretaria de Direitos Humanos e toda orientação que vier dela nós não vamos fazer. Esse é o aspecto positivo de ser uma autarquia autônoma. Se essa turma quiser em algum momento

extinguir esse tipo de política de diversidade sexual e de gênero, tenho certeza que vai ter muita resistência dentro das universidades e dos institutos federais. Os NUGEDS conquistaram seu espaço e não vão desaparecer sem luta. Esse espaço é um espaço de resistência a tudo que está acontecendo nesse governo.

Representante 9 (40-50 anos, docente, homem, cisgênero, homossexual, branco)

Se existem práticas restritivas, há espaços de abertura em que essas discussões acontecem. Assim como descrito nos relatos dos representantes dos NUGEDS, os professores da Educação Básica encontram outras maneiras de realizar um trabalho de conscientização do respeito às diferenças. Nilton, outro professor entrevistado no artigo supracitado, relatou que seus alunos discutiam sobre a identidade de gênero de um personagem de uma novela e chegaram sozinhos à conclusão de que se a pessoa se sente bem tanto faz como se identifica (LEONARDO; POCAHY; MARTINS, 2020, p. 266). Apesar de a juventude ser caracterizada como totalmente influenciável e ingênua pelos militantes da ESP, os jovens conseguem compreender por que essas temáticas devem ser abordadas e debatidas sem tabus e preconceitos. Em situação relatada por Alice, outra professora entrevistada, diversos jovens relataram a ela casos de violência doméstica e abuso sexual presentes em suas trajetórias após uma palestra sobre a temática. Tal debate tocou os alunos a ponto de se sentirem à vontade para debater dificuldades vivenciadas em suas próprias trajetórias de vida.

O movimento antigênero opera uma estratégia política pautada na fabricação de um discurso sobre a vida, construindo uma versão biologizante de gênero e sexualidade. A partir da produção do medo, esse movimento afirma que docentes querem alterar a "natureza" dos seus alunos, abordando temáticas consideradas imorais e perversas. Reforça-se um referencial de normal, pautado nas expectativas biológicas sobre o corpo. A inteligibilidade reconhecida como válida são dos corpos cisgêneros, heterossexuais, brancos, de classe média que estejam de acordo com os padrões ditados pela heteronormatividade. Essa forma de governo reafirma como problema, desvio, doença, pecado, imoralidade, todos aqueles sujeitos que fogem a essas normas. Apesar do discurso conservador, há brechas encontradas pelos docentes que constroem espaços de resistência reafirmando a necessidade de que as temáticas de gênero e de sexualidade estejam no ambiente escolar. É no cotidiano, em suas divergências, tensões e disputas que são fabricadas possibilidades de resistência aos retrocessos e se abrem espaços de diálogo e questionamento.

Nesses termos, o discurso conservador evidencia os efeitos do neoliberalismo sobre os debates progressistas. E a partir desse discurso, é estabelecido um projeto de governamentalidade que irá reagir aos fenômenos da população como um conjunto de instituições, procedimentos, análise, reflexões, táticas. Desenha-se uma economia política

pautada na liberdade que irá gerir os comportamentos dos indivíduos, sendo elementos nutridos pelo racismo e pela heteronormatividade (POCAHY, 2018). Como afirma Pocahy (2018), vivemos durante o período de Bolsonaro um governo que preza pela eliminação de qualquer direito político e social que busque a igualdade e a equidade, estabelecendo uma precarização da vida do brasileiro. Isso está embasado em uma prática de marcação do indivíduo que ocorre em múltiplos fluxos de subjetivação, pautada em uma racionalidade econômica.

O neoliberalismo tem um impacto importante no ambiente escolar. Para Christian Laval, há uma relação oculta entre os valores neoliberais que assolam nossa sociedade contemporaneamente e os discursos educacionais. Segundo o autor, a escola passa por uma crise de legitimidade, que, em última análise, está ligada à crise dos valores humanos e familiares. Há um discurso de renovação da escola pautado em aspectos utilitaristas da educação. Nesse sentido, observei a mesma conexão no primeiro capítulo deste trabalho na relação que se estabelece entre os institutos federais e as demandas econômicas. Segundo o discurso neoliberal, a escola deve se voltar ao "aprender a aprender o que é útil para o trabalho", abandonando tudo entendido como supérfluo, já que "o essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar a aprender o que lhe será útil profissionalmente (LAVAL, 2004, p. 49). Em troca de uma escola utilitarista, busca-se exterminar o papel cultural do ambiente escolar. A escola se torna uma empresa com uma gestão calcada em interesses econômicos pronta para formar mão de obra para a indústria e o comércio. Nessa linha, não há sentido em produzir um currículo cultural e intelectual. O efeito prático, segundo Laval, é o fortalecimento das desigualdades sociais, já que "em todo lugar onde se desenvolveu uma lógica de concorrência, viu-se a expansão dos fenômenos segregacionistas" (LAVAL, 2004, p. 156).

Assim, a escola deixa de ser um espaço de formação para a cidadania para ser apenas mais um local de formação técnica para o trabalho. É nesse espaço que deve ser formado o "trabalhador flexível" (LAVAL, 2004, p. 48). Trata-se de um sujeito dotado de autodisciplina e autotransformação que deve demonstrar autonomia e iniciativa dentro da organização do sistema de produção. No neoliberalismo, quem determina as estratégias pedagógicas são as empresas. O professor nessa perspectiva de governamentalidade seria apenas um instrutor dos projetos de aprendizagem dos alunos, como o diretor se torna apenas um gestor que deve agradar sua clientela. Essa é a visão neoliberal que deve operar na Educação, como também é uma perspectiva educacional fortemente presente nos IFs, embora como nos alertou Foucault, a resistência é constitutiva das relações de poder. Em torno disso, está a ascensão das forças de extrema direita, do repúdio a qualquer discussão de cunho social, à privatização do Estado e à corrosão da democracia.

Para Wendy Brown, o imaginário político-social promovido pelo paradigma neoliberal é responsável pelo desmantelamento social no mundo contemporâneo, no qual a extrema direita se posiciona de forma agressiva contra o conhecimento científico, a laicidade e as instituições democráticas. Nada escapa à racionalidade neoliberal que, instrumentalizada por essa nova direita, afirma uma perspectiva de liberdade com o objetivo de reassegurar a hegemonia branca, masculina e cristã. Do outro lado dessa formulação, está a esquerda vilanizada por sua defesa dos direitos humanos e sociais. É um arranjo peculiar que conjuga o favorecimento do capital e o esvaziamento do debate político com um forte controle das formas de vida a partir de um discurso voltado à moralidade conservadora. Esse populismo de direita se alimenta de uma visão nostálgica e bucólica de um tempo passado em que havia supostamente uma família tradicional, conservadora e cristã, a partir da qual as minorias não interferiam nos direitos dos "cidadãos de bem". Os objetivos últimos da construção dessas diferentes racionalidades é transformar tudo em objetos comercializáveis desde as instituições democráticas à subjetividade (BROWN, 2019, p.16).

Para ilustrar isso, Brown traz à cena exemplos de como a religiosidade vem invadindo a jurisprudência neoliberal nos Estados Unidos. Um caso interessante trazido pela autora é o de um casal de homens homossexuais que encontrou um confeitiro que havia se recusado a fazer o bolo do seu casamento. Processado pelo casal, o homem afirmou que não poderia produzir o bolo pois feria sua liberdade criativa e sua liberdade religiosa. Nesse caso, Brown analisa como a corte tratou o caso a partir do dualismo entre várias liberdades; seria ele proprietário ou artista? Ao fim, a decisão judicial favoreceu o confeitiro que, segundo a corte, deveria ter sua liberdade religiosa respeitada (BROWN, 2019, p. 168-195). Pergunto se essas liberdades seriam igualmente respeitadas caso um confeitiro se negasse sobre os mesmos preceitos a fazer um bolo para um casal de pessoas negras ou um casal de judeus.

Nesse contexto, o que sustenta e fortalece as ascensões neoconservadoras que ocorrem pelo mundo a fora é um senso de moralidade, alimentado por lógicas neofacistas. A figura da família é constantemente evocada por esses grupos, pois é ela que opera como uma rede de proteção, espaço de disciplina e de produção de autoridade (BROWN, 2019, p. 114). Para o movimento neoconservador, estaria a família colonial branca burguesa acima de qualquer demanda das minorias e logo se torna importante ferramenta para questionar qualquer aparato que sustenta a democracia. Brown ainda afirma que a religião é uma barreira de proteção conservadora frente a frustração que a transformação da sociedade coloca aos costumes e aos valores sociais (BROWN, 2019, p. 159). Fazendo uso da perspectiva nietzschiana de ressentimento, a autora afirma que estaria esse sentimento na base da motivação do movimento

neoconservador. São esses sujeitos que, pautados pelo ressentimento e pelo destronamento de sua visão de mundo, querem que as minorias voltem a sua condição de subalternidade e silenciamento. O que está em jogo é, através de uma economia política, moldar as subjetividades.

Nessa direção, as universidades e os institutos federais se tornam alvo dos ataques do movimento antigênero. Sob a égide conservadora-religiosa, os patrulheiros morais se debruçaram sobre o conhecimento que é produzido nesse espaço como forma de controlá-lo. Contudo, conforme demonstrado ao longo desta pesquisa, o espaço educacional tem seus mecanismos de resistência. Logo, compreendo a importância dos núcleos institucionais, especialmente do NUGEDS, no estabelecimento de um espaço de questionamento dessas verdades estabelecidas em prol da construção de outros trajetos educacionais que reforcem o papel social do IFSul na formação de cidadãos críticos e politizados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poderia iniciar as considerações finais reiterando o longo processo de preparação do terreno social onde se assentaram os institutos federais. Também poderia me deter na descrição profunda e detalhada dos elementos que formaram as quatro pilastras, os quatro capítulos que sustentaram esta tese. Ainda poderia, a partir da análise dos marcadores sociais da diferença, delimitar o teto de alcance das ações dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do IFSul. Contudo, prefiro resumir todos esses elementos na afirmação de que esta tese nada mais é do que uma janela de uma casa em construção. Para além da pieguice dessa afirmação, tal analogia retoma uma série de metáforas encontradas durante a construção deste trabalho e costura uma série de linhas discursivas sobre os NUGEDS, as trajetórias de vida dos sujeitos entrevistados e a minha caminhada pessoal nos debates de gênero e de sexualidade.

O objetivo inicial na construção desta pesquisa foi o desejo de evidenciar as narrativas de diferentes sujeitos que têm suas trajetórias marcadas pelo trabalho nos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do IFSul. Além do interesse acadêmico, há uma importante motivação pessoal e profissional em jogo, já que também participo da gestão de um NUGEDS. Por essa razão, debruicei-me na construção de uma tese que afirma a importância de estabelecer um debate crítico e político sobre a diversidade sexual e de gênero na escola. Contudo, esta não é a única rede de significação que está articulada em torno dessas temáticas.

A construção do que significa trabalhar com gênero e sexualidade nas escolas é uma importante disputa política travada entre os conservadores extremistas e as pessoas que promovem o respeito às diferenças. Ao longo desta escrita, exemplifiquei narrativamente as diferentes distorções argumentativas empregadas por movimentos conservadores, especialmente pelos detratores das discussões sobre gênero e sexualidade. Mesmo incorretas conceitualmente e moralmente questionáveis, essas construções discursivas são altamente articuladas. Ignorá-las não as impede de existir e afetar o campo educacional. Por essa razão, é preciso reconhecer esses embates como inevitáveis em nossa ação cotidiana, uma vez que, mesmo não explicitamente afirmados, os debates de gênero e de sexualidade estão presentes no ambiente escolar. Os regimes normativos que disputam verdades sobre essas temáticas estarão em circulação independentemente da nossa vontade de lidar com eles. Atuar na escola é estar constantemente envolvido nessas disputas em prol dos processos de ressignificação de sentido e da própria realidade. Nesse contexto, os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual podem operar como espaço tanto de questionamento como de reiteração dessas verdades.

Os NUGEDS materializam certas tramas do poder, já que são espaços institucionalizados que exercitam a democracia e a cidadania. Em seus conflitos cotidianos e suas interações com as múltiplas camadas da comunidade acadêmica, esses núcleos evidenciam as disputas de poder que definem quem está autorizado a produzir e movimentar conhecimentos no campo acadêmico e quem não está. Suas ações promovem complexos embates políticos localizados nas realidades em que estão inseridos. Não são espaços neutros, porque são produzidos e produzem as trajetórias de vida de seus membros e fruto das condições de possibilidade política para sua emergência. Por isso, acredito que os NUGEDS podem atuar como locais de reinvenção e fortalecimento daqueles que querem um mundo mais justo para todos. Contudo, não é um espaço livre de incoerências e contradições, já que pode, em diferentes momentos, reafirmar determinados privilégios e opressões. Um núcleo institucional formado apenas por servidoras/es cisgêneras/os brancas/os pode ter dificuldade de enxergar demandas políticas específicas a marcadores que não atingem a vida dessas pessoas.

Essa afirmação resgata inúmeras contradições que vivi durante os debates sobre os marcadores sociais da diferença. Particpei de um movimento social que, apesar de militar abertamente contra o preconceito, era basicamente liderado por homens cisgêneros em um núcleo muito duro e fechado. Em uma tentativa de colocar esses elementos em discussão, fui zombado por esse grupo, chamado de academicista, sofri inúmeros ataques quanto a minha deficiência visual, além de receber uma série de comentários ofensivos nas minhas redes sociais até de colegas de estudo que embarcam nessa rota de agressão por puro ódio pessoal contra mim. Sei dos riscos que corremos ao enfrentar aqueles que se acham tão legítimos em suas verdades. Entretanto, essa experiência demonstra que participar de um grupo de pessoas discriminadas não exige ninguém de estar na posição de opressor. Sem um compromisso ético, esses debates se tornam mais uma via de promoção de assédio contra quem pensa diferente. Não poderia encerrar este trabalho sem falar do meu desconforto diante dessas táticas vis, desprezíveis e hipócritas empregadas pelos conservadores e, às vezes, por autodesignados militantes de direitos humanos quando são questionados em seus privilégios. Essas marcas da violência sofrida por meus pares permitem uma reflexão sobre a experiência da vulnerabilidade e do fracasso em minhas proposições políticas.

No início deste trabalho, relatei como um estudante do ensino médio do IFSul se sentiu incomodado com o debate sobre a diversidade sexual frente a uma atividade do NUGEDS. Segundo ele, a maioria da comunidade LGBTQIA+ é "fresca", e isso lhe dá "ódio". Se esperávamos um certo resultado voltado a "conscientização e a iluminação" do sujeito frente a um tema controverso, falhamos. Essa visão está embasada em uma perspectiva de produção de

conhecimento que reitera a passagem da "ignorância à iluminação" como um processo linear e livre de controvérsias. Contudo, ao falhar, abrimos a possibilidade de diálogo para questionar todo o contexto que envolve essas opiniões e como aquele sujeito construiu sua narrativa preconceituosa. Nesses termos, ignorar essas rupturas também é excluir os diferentes campos de possibilidade que os NUGEDS abrem nessas atividades.

Conforme descrito anteriormente, há uma série de falhas e insucessos em minha trajetória pessoal e acadêmica em torno dos debates LGBTQIA+. Cresci em um ambiente bastante intolerante frente à diversidade e, mesmo em minha formação acadêmica, os espaços de debate sobre diversidade sexual e de gênero eram profundamente limitados. No entanto, as minhas experiências se cruzam com a de outros sujeitos que carregam em si as mesmas marcas e feridas dos espaços de hostilidade que circularam. Assim como outras pessoas, são esses movimentos que me levaram ainda estudante ao Plural - Coletivo LGBT e, posteriormente como psicólogo, ao NUGEDS. Não se trata de espaços livres de conflitos e tensões, uma vez que, conforme explorado ao longo deste trabalho, eles também podem reproduzir certos padrões normativos. Mesmo nessas contradições, grupos como os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do IFSul operam como importantes mecanismos pedagógicos que questionam e/ou reiteram determinados modos de vida. Isso evidencia como os NUGEDS produzem diferentes redes de sentido sobre a diversidade que são (re)afirmadas e/ou negadas, a partir das trajetórias pessoais e profissionais de seus membros.

Os NUGEDS estão profundamente conectados aos IFs em suas propostas pedagógicas. Os institutos federais compõem uma rede de instituições educacionais inseridas em todo o território brasileiro que atuam como importantes vetores de projetos sociais, especialmente voltados ao campo da Educação Profissional e Tecnológica. Os institutos federais possuem um importante papel diante da inclusão social e ofertam educação pública, gratuita e de qualidade a diferentes regiões do Brasil. O projeto político-pedagógico dos IFs preconiza a inclusão social de segmentos populacionais que têm pouco acesso a uma educação de qualidade. Isso acaba se traduzindo, por exemplo, na interiorização dessas instituições, como também na reserva de vagas em seus vestibulares. O mote central dos IFs é incluir a partir do trabalho, da ciência, da tecnologia e da formação profissional.

Ao longo das décadas, duas perspectivas de atuação estiveram em constante choque nos IFs: a que afirma que é necessário formar indivíduos para suprir as demandas do capital; e a que prioriza uma formação humanística voltada à cidadania. Não há uma predominância de uma sob a outra, pois ambas coexistem na própria construção da Educação Profissional

Tecnológica. É o ingresso de diferentes segmentos sociais nessas instituições que abre o espaço de questionamento das lógicas mais rígidas do mundo do trabalho que afetam os IFs.

No Estado do Rio Grande do Sul, o IFSul acaba sendo um desses polos educacionais voltados à educação profissional e tecnológica. Como em muitos outros institutos federais, no IFSul, as/os estudantes são incentivados a iniciarem sua trajetória acadêmica e permanecer nelas a partir da pós-graduação *lato senso* e *stricto senso*. Por meio da verticalização dos níveis de ensino e do programa de assistência estudantil, há uma contínua rede de incentivo para ingresso, permanência e êxito dessas/es alunas/os. Com o mesmo objetivo de fortalecimento dessas práticas de inclusão, são estabelecidos diferentes núcleos institucionais. Com isso, é assentado o terreno onde emergirá o trabalho com as pessoas com necessidades específicas, com as questões étnico-raciais e com as discussões de gênero e de sexualidade, que no IFSul, estarão sob a coordenação do Departamento de Educação Inclusiva.

O primeiro ponto de encontro entre a temática da Educação Inclusiva e os debates de diversidade sexual e de gênero ocorre no vínculo institucional entre o NUGEDS e o DEPEI. O IFSul possui um Departamento de Educação Inclusiva que se propõe a ofertar diferentes ferramentas à comunidade acadêmica sob a égide da promoção da cidadania. Assim como outros núcleos do campo da inclusão e acessibilidade, o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual é coordenado pelo Departamento de Educação Inclusiva. E vale ressaltar, essa vinculação não é aleatória. Com a mudança dos CEFETs para IFs em 2008, é fortalecido o objetivo de incluir todo um segmento populacional que tinha e ainda tem dificuldade de acessar uma educação de qualidade. Esse princípio voltado à justiça social irá fornecer o terreno para a criação de diferentes ferramentas de inclusão dentre as quais estão os NUGEDS. Essa é uma escolha política que vai contra uma expectativa de neutralidade do espaço educacional, uma vez que formar para a cidadania envolve pôr em questionamento todas as condutas institucionais que reforçam o preconceito e a opressão.

Recentemente o NUGEDS inclui o S de Sexual em sua sigla, o que oficialmente posicionou o núcleo dentro de um campo específico de discussão. A referência à “diversidade” como termo indefinido colocava o núcleo em um campo muito nebuloso de atuação. De forma geral, toda forma de atuação que valorize a diferença recebe a alcunha da “diversidade”, esse campo difuso e impreciso que anteriormente (in)definía o campo de ação do Núcleo de Gênero e Diversidade. Esse elemento virou o principal inimigo daqueles que não querem que os debates dos direitos humanos aconteçam no ambiente escolar. Ser parte do elenco da diversidade pode significar ser parte de uma série de grupos sociais. Conforme apontado ao longo deste trabalho, essa indefinição é uma estratégia política adotada por diferentes governos para não se

comprometer firmemente com as pautas progressistas. Por isso, acredito na importância do S, de sexual, que complementou a nomenclatura dos NUGEDS. É ela que define uma direção, um foco e um público a ser trabalhado.

Nesse contexto, os documentos analisados evidenciam diferentes impasses institucionais frente aos debates em torno da diversidade sexual e de gênero. Em certos momentos, essas documentações são bastante claras em seus objetivos, como o Regulamento de uso do nome social e as Orientações sobre o uso da linguagem não sexista. Ambos abordam diretamente a diversidade sexual e de gênero, objetivando criar um ambiente educacional mais acolhedor a todas e todos. Em outros documentos, o espaço reservado aos NUGEDS é reduzido, e a discussão central gira em torno das pessoas com necessidades específicas. Na Política de Inclusão e Acessibilidade, é apresentado um glossário de termos essenciais para a compreensão do campo da Educação Inclusiva, centralizando a construção da redação desse documento nas ações dos núcleos institucionais, especialmente as do NAPNE. Apesar de presentes, os NUGEDS e os NEABIs são brevemente citados. Compreendi como se deu essa construção de sentido ao analisar as modificações nos Planos de Desenvolvimento Institucional. Neles, há uma inserção gradual dos temas relativos aos debates de Direitos Humanos que iniciam primeiramente pelos temas relativos às pessoas com deficiência (atualizado posteriormente às pessoas com necessidades específicas), sequencialmente pelas questões étnico-raciais e por fim pelos debates de gênero e de sexualidade. Não por acaso, o NAPNE acaba sendo o núcleo mais consolidado, visto que há investimento maior da instituição nesse campo de discussão desde o surgimento dos IFs. Para que o NUGEDS emergisse, foi necessária uma longa caminhada para o estabelecimento dos NAPNES e dos NEABI. Essa linha genealógica conecta os debates relativos à Educação Especial aos da diversidade sexual e de gênero, cindindo-os em diferentes gradações de aceitabilidade moral e institucional. Essa escalada de legitimidade dos debates progressistas afeta a maneira como os debates desses núcleos são percebidos pela instituição. Os trabalhos do NAPNE são considerados moralmente mais válidos de acontecer do que os dos NUGEDS. Logo, haverá uma rede de suporte maior de discussão dos temas voltados a pessoas com necessidades específicas do que os debates em torno dos temas de gênero e de sexualidade. Mesmo que em alguns casos, ainda que limitada, haja uma rede maior de apoio às ações do NAPNE em comparação às do NEABIs e as do NUGEDS. Desse modo, é criado um regime progressivo de aceitação da diversidade (em seu sentido amplo), no qual alguns debates possuem um maior alcance e mobilização da comunidade acadêmica em detrimento de outros.

A construção do Regulamento dos NUGEDS demonstra esses percalços enfrentados em sua consolidação no IFSul. Quando foi criado, além dos debates de gênero e sexualidade, era

responsabilidade do núcleo atuar junto a uma série de grupos discriminados como os apenados e os trabalhadores em situação de vulnerabilidade social. A ausência de um público-alvo definido jogava as ações dos NUGEDS em um campo muito nebuloso de atuação. A criação do GT-NUGEDS pelo DEPEI conectou as/os representantes dos núcleos em uma importante rede de apoio e produção coletiva que, entre os muitos feitos, originou o Regulamento do núcleo. Apesar do caos pandêmico e da adaptação ao trabalho remoto, os NUGEDS conseguiram se manter ativos, reinventando suas práticas. Foi nesse momento que essas experiências se conectaram, produzindo um espaço único de trabalho coletivo. São essas pessoas que redesenham os caminhos para o núcleo a partir de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Nessa linha, os enxertos narrativos e os trechos das entrevistas auxiliaram na construção de uma visão do encontro entre as trajetórias de vida das/dos representantes dos NUGEDS e o trabalho desse núcleo no IFSul. Os marcadores sociais da diferença são um importante analisador de como essas experiências se articulam com os debates de diversidade sexual e de gênero. Há uma discrepância entre os dados das/dos servidoras/es do IFSul em comparação com os dados daquelas/es que estão nos NUGEDS. Enquanto há um maior número de homens no IFSul, quem acaba ingressando nos NUGEDS são as mulheres. Importante registrar que, durante esta pesquisa, as/os representantes relataram que os NUGEDS são compostos em sua maioria por mulheres e homens gays. São essas pessoas que, em alguma medida, questionam as expectativas sociais relativas ao gênero e à sexualidade, já que em diferentes momentos de suas trajetórias sofreram algum tipo de discriminação ou tiveram suas vozes ignoradas e silenciadas. Os NUGEDS acabam se tornando um espaço de refúgio, de união e de fortalecimento do combate à opressão e ao preconceito. Também podem ser um espaço de questionamento dos privilégios à medida que as/os integrantes consigam problematizar os efeitos de seus marcadores sociais em suas práticas cotidianas.

Por outro lado, como demonstrado pelo material de pesquisa, a maior parte dos membros dos NUGEDS são pessoas brancas e cisgêneras. Esse fato pode ocasionar na dificuldade dessas pessoas em perceber outras formas de preconceito que podem escapar aos debates promovidos pelos NUGEDS. Em uma instituição majoritariamente composta por homens cisgêneros brancos, o que irá ser considerado como padrão será as experiências centradas na branquitude cisgênera masculina. Aqueles que em alguma medida desviam desse molde normativo terão sua experiência de vida invalidada em diferentes graus.

Acredito que esse debate tenha avançado ainda muito lentamente na instituição, uma vez que os NUGEDS são núcleos que não estão fortemente consolidados institucionalmente. O Departamento de Educação Inclusiva tem a difícil tarefa de coordenar três núcleos institucionais

altamente complexos com inúmeras especificidades. Para que os NAPNEs, NEABIs e NUGEDS realmente cumpram seu papel institucional, precisam ser amparados por toda a instituição e não apenas por apenas um departamento. As discussões que os três núcleos propõem afetam diretamente as relações entre servidor/as e servidor/a-aluno/a, pois auxiliam na promoção de um ambiente de respeito às diferenças.

A ausência de espaços fortemente consolidados institucionalmente no combate às opressões não significa que a comunidade acadêmica se mantenha inerte diante da violência. De acordo com Foucault, onde há poder, há resistência. Um exemplo disso foi a resposta das mulheres do IFSul diante do assédio sofrido por uma servidora em uma rede social durante as eleições para a direção do câmpus. Foi nesse momento que surgiu o coletivo "Educação, Luta, Liberdade, Apoio e Sororidade" (ELLAS), que buscou a punição ao perpetrador tanto internamente quanto externamente. Há um forte desejo de mudança contido na esperança de todas essas pessoas e nas batalhas que elas escolhem lutar.

Desde o meu ingresso na instituição em 2019, encontrei múltiplos parceiros que também possuíam esse desejo de lutar pela construção de um espaço inclusivo para todas e todos. Por essa razão, a maioria das pessoas que me cercam mantém uma atitude respeitosa quanto às minhas características pessoais. Como homem gay, entretanto, tive que aprender a tolerar as piadinhas sobre mulheres e homossexuais típicas dos locais onde há grupos de homens heterossexuais confortáveis em seus privilégios. Uma vivência infelizmente comum nesses espaços. Já quanto a minha deficiência, tive certas experiências bastante peculiares que me permitem refletir sobre o manejo institucional frente a complexidade do preconceito e a exclusão social. A polêmica iniciou com meu ingresso no IFSul, que ocorreu através de uma vaga para pessoas com deficiência. O concurso em questão estava sob o efeito de um Termo de Ajustamento de Conduta acordado com o Ministério Público que notificou a instituição por não respeitar, em processos anteriores, a percentagem legal de reserva de vaga para pessoas com deficiência. No concurso que prestei, a pessoa com deficiência que tirasse a maior nota entre as demais que estava concorrendo sob essa mesma condição seria classificada para a vaga escolhida, independentemente da classificação geral. Mesmo não tendo a maior nota do concurso na ampla concorrência, a vaga para qual me inscrevi se tornou minha. A partir disso, houve uma série de tentativas jurídicas de invalidar esse concurso, utilizando inúmeros argumentos como o de que a pessoa classificada não poderia ser qualificada para ocupar aquele determinado cargo. Mesmo a justiça considerando improcedente essas investidas, ronda um certo fantasma de desqualificação em torno da minha presença na instituição. Apesar de ter uma formação muito acima do requisito mínimo da vaga e ter experiência profissional no campo que

atuo, tive e ainda tenho que provar constantemente que sou capaz de ocupar o espaço que ocupo. Já ouvi que tenho “olhos estranhos”, que sou antipático por não cumprimentar as pessoas (mesmo quando não as vejo) e que sou uma pessoa que traz dificuldade à instituição porque necessito de mais ajuda dos outros. Ainda fui questionado sobre a minha capacidade de redação de documentos, mesmo quando minha deficiência não tem absolutamente nenhuma relação com isso. Parece que estar em uma posição que foi alcançada sem trilhar a via da "meritocracia" incomoda algumas pessoas.

Entendo que, entre o Termo de Ajustamento de Conduta e as minhas experiências cotidianas, mesmo com suas políticas inclusivas, a instituição ainda necessita atuar nas violências do cotidiano. A existência dos núcleos institucionais presentes na instituição não elimina completamente as diferentes formas de assédio que podem ocorrer, principalmente naquela violência que é fabricada nas relações entre os sujeitos. Não se trata apenas de punir os envolvidos, mas o IFSul, como instituição educativa, necessita articular mais espaços voltados à educação pela e para a diferença. Escolhendo essa via, talvez, em um futuro não distante, a instituição não precisará ser “punida” pelo Ministério Público por não incluir em seus quadros de servidoras/es pessoas que compõem o elenco da “diversidade”, aqui referido em suas múltiplas facetas.

Desse modo, as diferentes dificuldades narradas ao longo deste trabalho presentes tanto em minha trajetória de vida como nos relatos das/dos representantes não objetivam afirmar a inércia como única saída frente a um mundo desigual. Acredito que, quando nos sentimos fragilizados e vulneráveis às intempéries da vida, quando as palavras não são o suficiente para definir o que acontece conosco, temos a possibilidade, ou mesmo a necessidade, de reinventar a maneira como enfrentamos aquilo que nos aflige. Foi através da fragilidade que encontrei formas diferentes de me desmontar e remontar diante daquilo que me causava dor. Creio que isso é possível especialmente quando encontramos outras pessoas que se sentem como nós. É por causa dessa capacidade de (re)criação que acredito na força dos NUGEDS.

A capacidade de ressignificação das práticas de violência é essencial para a consolidação dos Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. A instituição carece de uma cultura que valorize as temáticas de gênero e de sexualidade que se traduz em um currículo em que os debates propostos pelos NUGEDS estão praticamente ausentes. Analisando os documentos que gerem a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica, percebo que são poucos documentos que efetivamente embasam a construção de um currículo que valorize as discussões da diversidade sexual e de gênero. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em seus objetivos explícitos visa qualificar as instituições de ensino com tecnologias educacionais

modernas, opera na verdade um importante retrocesso na formação para a cidadania, especialmente quando analisada sob o foco do debate interseccional. Esse documento produz uma simplificação da base curricular especificamente da educação pública, o que afeta diretamente aquele sujeito que não tem condições de arcar com seus estudos. Em suma, acaba sendo mais uma forma de gerir a vida dos mais pobres, empurrando-os cada vez mais cedo para o mercado de trabalho, enquanto o filho do rico tem a oportunidade de continuar estudando e galgando as melhores oportunidades de trabalho.

A construção curricular não é pacífica, pois é produzida pela disputa de inúmeras redes discursivas, inclusive pelas que engessam os debates progressistas. Contudo, conforme já dito, a comunidade acadêmica não aceita pacificamente essas interdições. Mesmo que aparentemente o NUGEDS tenha pouco impacto nos currículos, é nítido que sua existência causa certas tensões, especialmente nos ambientes em que as pessoas se sentem tão confortáveis em seus privilégios cisheteronormativos. O IFsul ainda é um ambiente basicamente organizado para atender as necessidades dos homens heterossexuais brancos e cisgêneros, colocando todos os demais sujeitos que carecem dessas características em outro estatuto de sujeito.

É essa condição de negação à diferença que produz movimentos explosivos como o que gerou o Mural do Oprimido. Enraizada no movimento nacional que deflagrou a ocupação das instituições educativas, a força de contestação das inúmeras violências relatadas pelas/os estudantes produziu um movimento de restauração dos objetivos dos NUGEDS. A aparente cegueira frente aos inúmeros casos de violência que transcorriam de forma impune gerou uma série de reações nos câmpus, como a criação de coletivos e movimentos de combate ao preconceito à parte de qualquer instrução institucional. É justamente essas organizações espontâneas de sujeitos que fornecem pistas importantes para uma atuação eticamente engajada dos NUGEDS. Em diferentes pontos deste texto, as/os representantes relataram que foram desafiados pela comunidade acadêmica quando chamados a atuar diretamente em situações complexas de assédio e violência. Tais experiências foram transformadoras para entender qual é o papel da instituição e dos NUGEDS diante desses eventos. Entre um refúgio aos diferentes e um espaço de enfrentamento às opressões, o núcleo delimita seus contornos de atuação.

Uma certa hostilidade frente a promoção aos debates em prol dos direitos humanos não é algo exclusivo a essa instituição. Conforme apontado, há um movimento global de moralização de debates de gênero e de sexualidade que se denominou como movimento antigênero. Mesmo sendo um sintagma vazio, a “ideologia de gênero” virou uma figura política sempre evocada para deslegitimar os trabalhos de combate ao preconceito e à opressão. Essa construção normativa não é aleatória pois faz parte de uma economia política que produz uma

teia de observação e análise das condutas sexuais e seus efeitos discursivos. Nessa rede, a sexualidade que opera distante de uma moral socialmente aceita ganha uma conotação de irregularidade, de "contra a natureza" e, desse modo, deve ser controlada pelas instituições. Uma concepção de ciência se instrumenta a partir da categorização dessas anomalias, produzindo ferramentas de gestão sobre os corpos. O movimento contra a "ideologia de gênero" se fortalece ao longo do tempo, alimentando-se dos efeitos dessa rede discursiva.

No Brasil, o movimento Escola sem Partido (ESP) é um dos expoentes no combate à discussão da diversidade sexual e de gênero nas escolas. O ESP prega que são direitos dos pais dos alunos decidir quais conteúdos serão abordados em sala de aula, busca determinar os direitos e deveres dos professores, além de tentar definir que conteúdos são permitidos para estarem nos livros didáticos. Assim, as famílias poderiam influenciar livremente nas metodologias adotadas pelas escolas, afirmando conteúdos religiosos como igualmente válidos aos consolidados cientificamente. Desse modo, poderiam proibir o uso em sala de aula de materiais relativos à discussão de gênero e de sexualidade, utilizando como argumento critérios religiosos e morais. Esse princípio vai contra diferentes achados, já apontados ao longo deste trabalho, de que trabalhar com a diversidade no ambiente escolar é fator de proteção a diferentes tipos de preconceitos e violências, facilitando a existência de um ambiente que apoie e respeite o diferente. A maneira que a ESP determina a limitação a certos assuntos, dentre estes o que chamam de ideologia de gênero, opera como cerceamento dos debates sobre gênero e sexualidade.

Outra noção constantemente afirmada pelos defensores da ESP é a visão de uma família tradicional. Reforça-se a idealização sob um modelo único familiar, excluindo toda e qualquer configuração familiar que não seja pautada no relacionamento monogâmico, cisgênero, burguês, branco e heterossexual. Trata-se de uma visão que ignora as próprias composições familiares brasileiras e suas vivências cotidianas. As experiências de pessoas não cisgêneras, não heterossexuais, negras e de classes trabalhadoras são anuladas e silenciadas.

A construção do sintagma vazio da "ideologia de gênero" se organiza inicialmente a partir de uma leitura simplista e unificada de gênero como categoria conceitual. Tal amarração tem por efeito a violação das lutas políticas por direitos humanos relativos aos grupos de sujeitos que têm sua existência em constante ameaça. Para esse movimento reacionário, invocar gênero como um problema a ser pensado corresponde a pôr em xeque uma natureza humana inalterada que divide radicalmente homens e mulheres. Essa concepção ignora que os estudos de gênero e de sexualidade são campos de pesquisas complexos que compreendem os fenômenos sociais de maneira muito diversa. Essa leitura unívoca das diferentes perspectivas

teóricas é realizada intencionalmente para menosprezar o caráter científico desses campos e vilanizar os espaços acadêmicos, sociais e institucionais que ousam estudá-los. Utilizado por diferentes grupos conservadores, o resgate do modelo binário de sexo pinça cuidadosamente elementos argumentativos de algumas vertentes científicas que reiteram a distinção entre homens e mulheres pautadas na anatomia dos órgãos genitais, nas informações hormonais e na genética. Nesses termos, diferenciar, por exemplo, um beijo de um "beijo gay" está justificado por esses termos científicos. Logo, um discurso que aparenta ser desconexo, quando analisado de perto evidencia uma série de elementos argumentativos que cumprem exatamente seus objetivos.

A proposição política empregada ao longo deste trabalho buscou o questionamento dessa lógica discursiva a partir da compreensão de como são produzidas as relações hierárquicas entre as diferentes identidades sexuais em determinados contextos históricos, sociais e culturais. Há aqui uma importante crítica às categorias universais, pois creio que não há um estatuto ontológico que daria substrato fixo às identidades. Nessa perspectiva, gênero não é biologicamente natural, como pregam os defensores do movimento antigênero, mas um ato performativo. É a repetição de ações que assumem força de autoridade, que ecoam convenções e hábitos como naturais e atemporais. Por trás dessas ações, não está um sujeito, pois o sujeito também é efeito desta e sua constituição pode inclusive não reforçar as estruturas de poder, mas subvertê-las. Tais estruturas dizem respeito à heterossexualidade compulsória, ao binarismo homem/mulher, à linearidade entre gênero, sexo e desejo. São essas estruturas que produzem um gênero inteligível e reservam graus diversos de abjeção aos que as tencionam. Nem mesmo o chamado "sexo biológico" deve ser compreendido como um traço fixo no corpo, uma vez que são também as normas regulatórias que materializam o 'sexo' e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada dessas normas. Inclusive, este é um dos pontos constantemente citados pelo movimento antigênero: a suposta natureza essencialista do sexo biológico.

Nessa linha, criticar essas construções normativas envolve afirmar que a produção de um campo de normalidade exclui aqueles sujeitos que não correspondem aos padrões binários de gênero e de sexo. Trata-se de uma perspectiva que reivindica justiça social e participação política dos diferentes grupos afetados por essa problemática. É justamente o avanço no campo de direitos sexuais que evoca uma resistência virulenta dos grupos conservadores. O casamento entre casais não heterossexuais, a adoção por sujeitos que constituem arranjos familiares que divergem do considerado tradicional, o processo de afirmação de gênero via Sistema Único de Saúde, a mudança do sexo e nome de registro em documentos oficiais são alguns dos direitos

reconhecidos a pessoas não cisgêneras e/ou não heterossexuais que evocam constante ataque por parte de grupos conservadores. A força dessa ofensiva coloca em xeque princípios democráticos importantes para a vivência plena da cidadania em diferentes grupos sociais.

O movimento antigênero viola profundamente o direito à educação uma vez que utiliza uma série de subterfúgios narrativos como forma de anular o respeito à diversidade. Essa atitude de desonestidade intelectual instiga à desinformação diante de diferentes discussões acerca dos direitos humanos. Isso alimenta o preconceito e anula o potencial plural e democrático da escola. Em última análise, quem sofre por todas essas as violações são as/os professoras/es, as/os pais/mães, as/os alunas/os que divergem dos modelos impetrados de normalidade e têm suas narrativas de vida marcadas pela violência no ambiente escolar.

No Brasil, foi justamente no campo educacional que os grupos conservadores utilizaram o combate à "ideologia de gênero" como ferramenta política. A partir de uma série de notícias falsas e distorcidas, esse sintagma foi utilizado como mecanismo de desarticulação dos direitos que fundamentam uma educação pública de qualidade. Isso viola diversos elementos da Constituição Federal que afirmam a importância da educação como direito pleno voltado ao desenvolvimento da pessoa e de seu preparo para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, os NUGEDS são uma das muitas ferramentas para a construção de um espaço escolar onde impere as condições de igualdade de acesso e permanência dos sujeitos como também do respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A existência de núcleos com esses princípios está alinhada com uma visão de sociedade que respeita os valores democráticos e pluralistas de ser e existir. É a visão de uma escola-comunidade que está inscrita nessa perspectiva de produzir a educação. Uma vez que o diálogo nesse campo é silenciado, o convívio plural é anulado e as experiências de vida e as visões de mundo diversas deixam de circular. O preparo para a cidadania passa pela aceitação da diferença como elemento central que move a vida. A "tradição", esse termo que carece de uma definição exata, é usualmente invocado para reforçar e naturalizar as hierarquias de gênero, raça, sexualidade entre outras. Assumir os valores "tradicionais" como o único possível para o fazer educativo em última análise compromete a própria existência das instituições educativas, já que fere elementos primordiais para seu funcionamento.

Nessa direção, os NUGEDS operam espaços de abertura e fortalecimento político-pedagógico dos debates de gênero e de sexualidade. Em um momento em que os aportes democráticos são questionados, são esses núcleos que perturbam, provocam e problematizam o que se coloca como imutável. Mais do que produzir embates, os NUGEDS operam movimentos de abertura ao debate, promovendo respostas educativas frente às manifestações

da cisheteronormatividade, do racismo, da LGBTQIA+fobia e das desigualdades sociais. Se os movimentos no campo do legislativo e do judiciário afetam a construção dos direitos, promover um ambiente democrático passa pelas ações micropolíticas que ocorrem no cotidiano. Os NUGEDS atuam especialmente nessa dimensão, estando lado a lado com a comunidade acadêmica do IFSul, implicando corpos, desejos, afetações na produção de um espaço de respeito às diferenças.

Ao longo deste trabalho, apresentei uma série de narrativas minhas e de outras pessoas que resgataram diferentes momentos de felicidade, de indignação, de tristeza, de dificuldade, de lembrança da vida ou mesmo de aprendizagem na minha e nas nossas trajetórias de vida. Sei que nem todas elas terão o mesmo peso para quem as lê. Somos afetados por aquilo que ressoa em nós e isso é muito particular em cada um. Produzir uma pesquisa científica em que o molde final seja um produto neutro, replicável e imutável, como se espera das mais altas métricas de qualidade, gera uma profunda contradição diante da intencionalidade da escrita deste texto. Por isso, pode ser que por todas as emoções aqui narradas, esta redação acabe significando muito para quem se depara com ela. Ao mesmo tempo, pode ser que, diante dessa expectativa de atemporalidade científica, ao final da leitura, o resultado seja nenhum. Assumir essa contradição como parte do processo também envolve reconhecer que, por mais que se tente narrar de forma linear a realidade, sempre vai ter algo que nos escapa, algo que foge a qualquer planejamento e significação. Por essa razão, como pesquisador, posso contar todas essas histórias da mesma maneira que um engenheiro que planeja na planta uma bela casa metricamente calculada e que se surpreende, ao final, quando se depara com uma construção completamente diferente daquela planejada. Por mais bela que possa ser toda essa fabricação, pode ser que no fim seja a janela que nos deixe realmente cativados.

Por fim, por mais que a intenção deste trabalho seja metaforicamente fabricar uma bela mansão, concluo novamente que tudo aqui não passa de uma janela de uma casa em construção. Assim como os NUGEDS, compreendo que este trabalho sempre estará incompleto, já que apesar de muito bem-intencionado, tem sua força na esperança de construir um mundo melhor para todas e todos. Acredito que é justamente essa a beleza de trabalhar com as trajetórias. As pessoas se perdem, se atrapalham e constroem suas histórias em meio ao caos dos movimentos da vida. O que era para ser uma casa majestosa pode ser no fim uma simples janela, mas que justamente em sua suposta insignificância e incompletude, seja ela que nos permita enxergar outras realidades que existem para além de nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília: Flacso - Brasil, 2015.

_____; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas.** Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009. Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/237993/Publicacao_Revelando_tramas.pdf.

Acesso em: 18 jun. 2021.

AHMED, Sara. **Viver uma vida feminista.** São Paulo: Ubu Editora, 2022.

ALVES, André Nogueira. **Entre o silenciamento naturalizado e o eco escolar da comunidade LGBTQ+:** a emergência da existência/resistência do NUGED – IFSUL. 2016. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 217. 2020. Disponível em:

<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6411>. Acesso em: 18 jun. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim. (org.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019.** São Paulo: Expressão Popular, ANTRA; IBTE, 2020.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In:* AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191. (Trabalho original publicado em 1986).

_____. **A Miséria do Mundo.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Trabalho original publicado em 1993).

BOANAFINA, Anderson Teixeira; OTRANTO, Celia Regina. Institutos Federais: Entre o CEFET e a Universidade Federal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 01, p. 1-18, 2022. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/112958>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.727/2016, de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília: IFSul, 2019.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8727-28-abril-2016-782951-publicacaooriginal-150197-pe.html>. Acesso em: 08 de jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Educação Infantil e Ensino Fundamental – Primeira Versão de 2017**. Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2017/04/06/bncc_documento_final.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Educação Infantil e Ensino Fundamental – Segunda Versão de 2017**. Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Base0416.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Portal eletrônico**. Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação e Cultura, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação (PNE) em Movimento**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov/setec>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2019.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: Teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Trabalho original publicado em 1997).

_____. **Corpos que Pesam**: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-166.

_____. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Trabalho original publicado em 1990).

_____. **Relatar a si mesmo**. Crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

COHEN, Stanley. **Folk Devils and Moral Panics**: The Creation of Mods and Rockers. New York: Routledge, 1972.

COSTA, Luciano Rodrigues; SANTOS, Yumi Garcia dos. O “relato de vida” como método das ciências sociais: Entrevista com Daniel Bertaux. **Tempo Social**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 319-346, jan./apr. 2020. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702020000100319&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2020.

DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira; MATTOS, Amana. Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas. In: SIQUEIRA, Isabel Rocha de. et al. (org.). **Metodologia e relações internacionais: debates contemporâneos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2019. p. 67-94.

FERREIRA, Nilson Borges. **Orientação sexual, sexo e sexualidade**: reflexões sobre a transversalização nos componentes curriculares do IFSul campus Pelotas. Mestrado (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pampa. Jaguarão, 2016, p. 150. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/1446>. Acesso em: 13 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal. 2009. (Trabalho original publicado em 1976).

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1998 (Trabalho original publicado em 1984).

_____. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. (Trabalho original publicado em 1979).

_____. **Os Anormais**: curso no Collège de France. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Trabalho original publicado em 1975).

_____. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008 (Trabalho original publicado em 1977-1978).

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. *In*: DREYFUS, Hubert e RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 296-338.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. (Trabalho original publicado em 1975).

FRIEDMAN, Mark S. et al. The impact of gender-role nonconforming behavior, bullying, and social support on suicidality among gay male youth. **Journal of Adolescent Health**, v. 38, n 5, p. 621–623, maio 2006. Disponível: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16635780/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GHORAYEB, Daniela Barbetta. **Homossexualidades na adolescência**: aspectos de saúde mental, qualidade de vida, religiosidade e identidade psicossocial. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, p. 147. 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_1428377c07d82b050595a0a2ea52fe87. Acesso em: 20 ago. 2018.

GRISCHKE, Lucas Lopes. **Núcleos de Gênero e Diversidade (NUGEDS) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) em Pelotas-RS**: uma análise sobre a perspectiva da educação em direitos humanos. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, p. 181. 2019. Disponível em: <https://argo.furg.br/?RG001451212>. Acesso em: 18 jun. 2021.

HAMPEL, Alissandra. **"A GENTE NÃO PENSAVA NISSO...": Educação para Sexualidade, Gênero e Formação Docente na Região da Campanha/RS**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 194. 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/83298>. Acesso em: 18 jun. 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**: Resultados Gerais da Amostra por área de ponderação. Distrito Federal: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 03 set. 2020.

IFSUL. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense**. Pelotas: IFSul, 2021a. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/estatuto-ifsul>. Acesso em: 18 ago. 2021.

IFSUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2007-2011 do IFSul**. Pelotas: IFSul, 2007. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/85-pdi>. Acesso em: 08 jun. 2021.

IFSUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2014 do IFSul**. Pelotas: IFSul, 2012a. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/85-pdi>. Acesso em: 08 jun. 2021.

IFSUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2019 do IFSul**. Pelotas: IFSul, 2014. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/85-pdi>. Acesso em: 08 jun. 2021.

IFSUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024 do IFSul**. Pelotas: IFSul, 2020. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/1334-pdi-2020-2024-ifsul>. Acesso em: 08 jun. 2021.

IFSUL. **Orientações para linguagem não sexista**. Brasília: Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, 2021b. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/images/documentos/linguagem_no_sexista.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

IFSUL. **Portaria N° 959/2015**. Pelotas: IFSul, 2015. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/resolucoes-e-portarias>. Acesso em: 08 jun. 2021.

IFSUL. **Portaria de n° 1744/2016**. Pelotas: IFSul, 2016. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/resolucoes-e-portarias>. Acesso em: 08 jun. 2021.

IFSUL. **Regimento Geral**. Pelotas: IFSul, 2021c. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/regimento-geral>. Acesso em: 08 jun. 2021.

IFSUL. **Resolução CONSUP n° 15/2019, de 5 de julho de 2019**. Aprova a Política de Inclusão e Acessibilidade do Instituto Federal do Sul-rio-grandense. Pelotas: IFSul, 2019. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/1052-resolucao-015-2018>. Acesso em: 08 jun. 2021.

IFSUL. **Resolução CONSUP n° 35/2016, de 29 de março de 2016**. Dispõe sobre a inclusão do nome social para reconhecimento da identidade de gênero nos registros acadêmicos e funcionais do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Pelotas: IFSul, 2016a. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/remocoes/item/185-resolucao-35-2016>. Acesso em: 08 de jun. 2021.

IFSUL. **Resolução CONSUP n° 51/2016, de 21 de junho de 2016**. Aprova o Regulamento da Política de Inclusão e Acessibilidade do Instituto Federal do Sul-rio-grandense. Pelotas: IFSul, 2016b. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/2016/item/241-resolucao-51-2016>. Acesso em: 08 jun. 2021.

IFSUL. **Resolução CONSUP n° 85/2021, de 29 de novembro de 2021**. Aprova o Regulamento do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual no âmbito do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas: IFSul, 2021c. Disponível em: <http://ifsul.edu.br/component/k2/item/1829-resolucao-085-2021>. Acesso em 08 jun. 2021.

IFSUL. **Resolução CONSUP n° 105/2012, de 25 de setembro de 2012**. Regulamento do Núcleo de Gênero e Diversidade, do campus Charqueadas, IFSul. Pelotas: IFSUL, 2012b. Disponível em: http://portal2.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1671&Itemid=52. Acesso em: 08 jun. 2021.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE Jr., Jorge. **Nossos Corpos Também Mudam**: A Invenção das categorias “Travesti” e “Transexual” no Discurso Científico. São Paulo: Annablume, 2011. p. 240.

LEMOS, Flavia Cristina Silveira.; CARDOSO Jr., Hélio Rebello. **A Genealogia em Foucault**: uma trajetória. *Psicologia e Sociedade*, v. 21, n. 3, p. 353-357, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a08v21n3.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

LEONARDO, Rafaela Cotta; POCAHY, Fernando Altair; MARTINS, Aline. Resistência e invenção nos/com os cotidianos escolares: prática-saberes docentes face a uma onda de ataques ultraconservador. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 257-273, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8395>. Acesso em: 12 dez. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Trabalho original publicado em 2004).

LUZ, Katariny Labore Barbosa da; CAMPOS, Cerise de Castro. O direito da pessoa com deficiência à educação pública - uma história de arbítrios. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 165-176, 2018. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/626>. Acesso em 17 set. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2020.

MAZZON, José Afonso. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo: Ministério da Educação – MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

NARDI, Henrique Caetano. Da Norma e da Lei: Psicologia e Direito no campo da diversidade sexual *In*: SILVEIRA, Raquel da Silva (org.). **Direito e Psicologia**: o desafio da interdisciplinaridade, Editora UniRitter, Porto Alegre, 2011. p. 123-144.

_____. **Trabalho e ética**: os processos de subjetivação de duas gerações de trabalhadores metalúrgicos e do setor informal (1970-1999). Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 350. 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/16829222/Trabalho_e_%C3%A9tica_os_processos_de_subjetiva%C3%A7%C3%A3o_de_duas_gera%C3%A7%C3%B5es_de_trabalhadores_metal%C3%BArgicos_e_do_setor_informal_1970-1999. Acesso em: 10 jul. 2022.

PACHECO, Eliezer. (org.). **Institutos Federais**: Uma revolução na educação

profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011

_____. (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: Proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Moderna, 2012

PEREIRA, Andréia Cabral Colares. **Transversalidade, inclusão e práticas pedagógicas**: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 172. 2016. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7022/2/TES_ANDREIA_CABRAL_COLARES_PEREIRA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **World report on violence against children**. Geneva: United Nations, 2006.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade E Cultura**. v. 11 n. 2, p. 263-274, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs//article/view/5247>. Acesso em: 15 mar. 2020.

POCAHY, Fernando Altair. Botando corpo, (des)fazendo gênero. Uma ferramenta para a pesquisa-intervenção na educação. **Reflexão e Ação**. v. 24, n. 1, p. 289-308, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6923>. Acesso em: 12 dez. 2021.

_____. O clamor da diferença letal: educar em estado de exceção. **Revista Ñanduty**. v. 6, n. 8, p. 9–22, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/8814>. Acesso em: 24 mar. 2022.

_____; DORNELLES, Priscila Gomes. Problematizando gênero e sexualidade em interlocução com educadoras/es de uma escola confessional-filantrópica. **Revista Docência e Cibercultura** (On-line). v. 3, n. 1, p. 127-150, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/41765>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PRADO, Marco Aurélio Maximo; CORREA, Sonia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. **Revista Psicologia Política**. vol. 18, n. 43, p. 444-448, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2020.

PRADO, Vagner Matias do; SILVA, Edson Marcelo Oliveira. O Núcleo de atenção ao homem como espaço de reconstrução de masculinidades agressoras. **Barbarói**. n. 50, p. 245-262, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/10506/7305>. Acesso em: 25 ago. 2020.

RIOS, Roger Raupp; RESADORI, Alice Hertzog. Gênero e seus/suas detratores/as: "ideologia de gênero" e violações de direitos humanos. **Revista Psicologia Política**. v. 18, n. 43, p. 622-636, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2020.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a02.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso dos. Da Escola de Aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC; SETEC, v. 2, n. 2, p. 8-24, nov. 2009.

SAUERESSIG, Gislaine Gabriele. **Relações de gênero na educação profissional tecnológica: Mapeamento das violências sofridas por mulheres no Campus Sapucaia do Sul do IFSul**. Mestrado (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto Federal Sul-rio-grandense. Charqueadas, RS, p. 129. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10683555. Acesso em: 13 mar. 2021.

SILVA, Rosane Azevedo Neves. Ética e paradigmas: desafios da Psicologia Social contemporânea. In: PLONER, K. (org.). **Ética e paradigmas na psicologia social**. Porto Alegre, ABRAPSOSUL, 2003, p. 39-45.

TORRES, Nilton Antonio. Educação profissional técnica de nível médio: relato histórico do desenvolvimento do ensino técnico no Brasil. **Revista Saber Acadêmico**. Presidente Prudente, n. 28, p. 33-41, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20200904093907.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Jogo aberto**: Respostas do setor de educação à violência com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652_por. Acesso em: 15 mar. 2020.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Estreantes no ofício de ensinar na educação profissional e tecnológica**. Tese (Doutorado) - Pós-graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 259. 2019. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8850>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

ANEXO A - Regimento dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do IFSul



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE

RESOLUÇÃO CONSUP/IFSUL Nº 85, de 29 de novembro de 2021

Aprova o Regulamento do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, no uso das atribuições legais que lhe confere a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e conforme deliberação do Conselho Superior na reunião ordinária realizada no dia XX de XXXX de 2021, resolve:

Art. 1º Aprovar o Regulamento do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), conforme anexo.

Art. 2º Ficam revogadas:

I - a Resolução nº 105/2012 do Conselho Superior;

II - a Resolução nº 85/2018 do Conselho Superior; e

III - a Resolução nº 81/2021 do Conselho Superior.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor em 1 de dezembro de 2021.

Flávio Luís Barbosa Nunes
Presidente do Conselho Superior

ANEXO A - Regimento dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do IFSul

ANEXO

Regulamento do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Estabelece a organização, o funcionamento, as atribuições e as competências do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º O presente regulamento disciplina a organização, o funcionamento, as atribuições e as competências dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS), de cada câmpus e da Reitoria do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul).

Art. 2º O NUGEDS é um órgão de assessoramento propositivo, consultivo e executivo, responsável pelo acompanhamento às questões relacionadas a gênero e diversidade sexual.

Parágrafo único. A responsabilidade prevista no caput consiste em desenvolver as ações de promoção dos direitos da mulher e de todo um elenco que compõe o universo da diversidade sexual para a eliminação das discriminações que as atingem, bem como à sua plena integração social, política, econômica e cultural

Art. 3º O NUGEDS está instituído em cada câmpus vinculado à Direção-geral equivalente e, na reitoria, vinculado ao Gabinete do Reitor.

CAPÍTULO II DAS FINALIDADES

Art. 4º Compete ao NUGEDS:

I - propor, desenvolver e assessorar políticas institucionais de apoio às questões de gênero e diversidade sexual no IFSul;

II - articular as atividades relativas ao gênero e diversidade sexual em todos os níveis de ensino definindo prioridades e ações pedagógicas; e

III - fomentar o desenvolvimento de uma política que reconheça as diferenças das pessoas e valorize suas especificidades para transformar a cultura hegemônica, sensibilizando quanto às relações de poder, e as barreiras físicas, atitudinais, metodológicas, instrumentais, programáticas e comunicacionais nos câmpus e reitoria.

Art. 5º O NUGEDS tem como objetivos específicos:

I - propor, planejar e organizar ações e programas de sensibilização e formação continuada, que visem à equidade de gênero e sexualidades no âmbito do IFSul;

II - realizar diagnóstico da realidade local e regional onde os câmpus estão inseridos, para identificar a necessidade de implementação de ações, programas e articulação de políticas relacionadas a gênero e sexualidades;

III - participar da construção das diretrizes dos planejamentos institucionais do IFSul; e

IV - sugerir projetos em parcerias com órgãos públicos e privados, entidades, instituições, Prefeituras e Secretarias de Governo.

CAPÍTULO III DA COMPOSIÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Art. 6º O NUGEDS pode ser composto por servidoras e servidores (efetivas/os e substitutas/os), discentes e

ANEXO A - Regimento dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do IFSul

representantes da comunidade externa.

§ 1º As/Os integrantes do núcleo serão indicadas/os a critério do câmpus ou da reitoria.

§ 2º Discentes regularmente matriculados em seus respectivos cursos poderão ser convidados a participar do NUGEDS.

§ 3º Representantes da comunidade externa ligadas/os ao ativismo e estudos relacionados às políticas de gênero e diversidade sexual poderão ser convidadas/os a participar do NUGEDS.

Art. 7º A composição do NUGEDS será organizada por:

I - coordenação;

II - vice-coordenação;

III - secretaria; e

IV - demais integrantes.

§ 1º A coordenação e a vice-coordenação devem ser ocupadas por servidoras/es (efetivas/os e substitutas/os) ou discentes eleitas/os entre as/os integrantes do núcleo.

§ 2º No caso de integrante discente ser eleita/o para coordenação ou vice-coordenação do núcleo, a outra vaga deverá ser ocupada por servidor/a (efetiva/o e substituta/o).

§ 3º A secretaria será exercida por um/a integrante, sendo indicada/o pelas/os demais integrantes.

§ 4º Em caso de impedimento permanente ou temporário, o/a vice-coordenador/a substitui o/a coordenador/a, e a/o secretária/o substitui o/a vice-coordenador/a.

§ 5º A composição do NUGEDS será formalizada em portaria a partir de solicitação da direção do câmpus – ou do Gabinete, no caso da reitoria –, com a designação das figuras de coordenação e vice-coordenação, e demais integrantes, bem como o segmento de cada.

§ 6º Em caso de renúncia simultânea de todas/os integrantes, será realizada nova chamada para recomposição do núcleo, devendo esta ocorrer num prazo máximo de 1 (um) mês.

Art. 8º A coordenação e a vice-coordenação do NUGEDS serão eleitas para um mandato de 2 (dois) anos, permitida a recondução por igual período.

§ 1º Estarão habilitadas/os a votar para a coordenação do NUGEDS todas/os as/os integrantes designadas/os em portaria.

§ 2º Estarão aptas/os a se candidatar a coordenação e vice-coordenação do NUGEDS servidoras/es (efetivas/os e substitutas/os) e discentes integrantes do núcleo, observado o disposto no § 2º do art. 7º.

§ 3º Não havendo candidatas/os, a coordenação e a vice-coordenação podem ser reconduzidas/os à função por período maior do que o previsto no caput, caso haja interesse.

Art. 9º As/Os servidoras/es do câmpus e da reitoria terão disponibilidade de carga horária para participar das atividades e reuniões ordinárias do núcleo.

Art. 10. Ficará assegurado às/aos discentes participantes do NUGEDS, a liberação das aulas no curso matriculado, que coincidam com as reuniões ordinárias do núcleo.

CAPÍTULO IV DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 11. São atribuições das/os integrantes do NUGEDS:

I - participar das atividades de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas pelo núcleo;

II - participar das reuniões ordinárias e extraordinárias;

III - votar nas eleições para a coordenação do núcleo;

IV - apresentar projetos de pesquisa, ensino e extensão ao núcleo;

V - divulgar os trabalhos desenvolvidos pelo núcleo em eventos científicos;

VI - participar da organização de eventos do núcleo;

VII - sistematizar e publicar os resultados dos trabalhos produzidos pelo núcleo; e

ANEXO A - Regimento dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do IFSul

VIII - auxiliar a coordenação em todas as atividades do núcleo.

Art. 12. São atribuições da coordenação do NUGEDS:

I - coordenar as ações do núcleo;

II - convocar e presidir as reuniões do núcleo;

III - dirigir, coordenar e responder pelos aspectos administrativos em consonância com as/os integrantes participantes do núcleo;

IV - divulgar e responder publicamente pelo núcleo e/ou indicar formalmente sua/seu substituta/o;

V - preencher um breve memorial das atividades desenvolvidas durante o ano e encaminhar ao Departamento de Educação Inclusiva (DEPEI) até a segunda quinzena de dezembro; e

VI - promover a integração entre o NUGEDS do IFSul.

Art. 13. São atribuições da secretaria:

I - secretariar as reuniões do NUGEDS, redigindo as atas e dando os encaminhamentos necessários;

II - assessorar a coordenação do núcleo em suas atribuições;

III - manter registro de frequência e justificativa em caso de ausências;

IV - atualizar os arquivos com legislações e registros; e

V - encaminhar documentações das/os estudantes atendidas/os para arquivamento nos registros acadêmicos.

CAPÍTULO V DAS REUNIÕES

Art. 14. As reuniões do NUGEDS poderão ocorrer das seguintes formas:

I - ordinárias;

II - extraordinárias; e

III - ampliadas, com a participação da comunidade.

§ 1º As reuniões ordinárias ocorrerão conforme calendário prévio, devendo acontecer pelo menos uma vez por mês.

§ 2º As reuniões extraordinárias ocorrerão por iniciativa e convocação da coordenação ou por solicitação da maioria das/dos integrantes do NUGEDS.

§ 3º As reuniões ampliadas ocorrerão por decisão da coordenação ou da maioria das/os integrantes do NUGEDS, em face a algum tema relevante que necessite discussão em conjunto com a comunidade escolar.

§ 4º As convocações serão realizadas às/aos integrantes por meio do e-mail institucional.

Art. 15. As/Os integrantes do NUGEDS que faltarem às reuniões do núcleo por 3 (três) vezes consecutivas ou 5 (cinco) vezes intercaladas, sem justificativa por escrito, serão automaticamente desligadas/os do núcleo.

Parágrafo único. As justificativas serão apreciadas e aprovadas pelas/os integrantes do núcleo, devendo ser entregues em até 5 (cinco) dias úteis após a realização da reunião.

CAPÍTULO VI DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 16. O presente regulamento poderá ser alterado a partir de proposição originada em reunião conjunta com coordenações dos NUGEDS de todos os câmpus e reitoria do IFSul, convocada especificamente para esse fim, apreciada pelo Colégio de Dirigentes e aprovada pelo Conselho Superior.

Art. 17. Fica assegurada às/aos coordenadoras/es e vice-coordenadoras/es docentes, flexibilidade e disponibilidade da carga horária semanal conforme o Regulamento de Atividades Docente (RAD).

§ 1º Servidoras e servidores Técnico-administrativos em Educação (TAEs), na função de coordenação ou vice-coordenação, deverão ter uma carga horária equivalente à regulamentada pela RAD docente.

§ 2º Demais integrantes do núcleo deverão ter uma carga horária semanal acordada com a chefia imediata.

ANEXO A - Regimento dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual do IFSul

Art. 18. O NUGEDS deve dispor de infraestrutura necessária para instalações da sede, suporte administrativo e apoio da direção do câmpus e da reitoria para desenvolvimento das suas atividades.

Art. 19. Os casos omissos neste regulamento serão apreciados e decididos pela Direção do câmpus ou pela reitoria, junto à/ao representante do NUGEDS.

Art. 20. O presente regulamento entra em vigor em 1º de dezembro de 2021.

Flavio Luis Barbosa Nunes
Presidente do CONSUP

Documento assinado eletronicamente por:

• **Flavio Luis Barbosa Nunes, REITOR - CD1 - IFSRIOGRAN**, em 29/11/2021 10:52:21.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 29/11/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifsul.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 134876

Código de Autenticação: 91fd4de605



ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IF Sul



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-
RIO-GRANDENSE

POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DO IF Sul

TÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política de Inclusão e Acessibilidade do IF Sul, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e para pessoas com deficiência e defesa dos direitos humanos.

§ 1º Esta política propõe o acesso e permanência de todos os estudantes através da acessibilidade e os recursos necessários, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas.

§ 2º É papel desta política, de forma transversal, articular o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão do IF Sul, de forma, a garantir os preceitos dos direitos humanos para o corpo discente, docente e servidores técnicos-administrativos.

DOS CONCEITOS

Art. 2º Para fins de aplicação da Política de Acessibilidade e Inclusão do IF Sul, consideram-se:

I - **acessibilidade**: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo,

ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - **desenho universal**: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - **tecnologia assistiva ou ajuda técnica**: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - **barreiras**: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) **barreiras nas comunicações e na informação**: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) **barreiras atitudinais**: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) **barreiras tecnológicas**: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - **comunicação**: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e

ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - **adaptações razoáveis**: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII - **elemento de urbanização**: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes à pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII - **mobiliário urbano**: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX - **pessoa com mobilidade reduzida**: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X - **residências inclusivas**: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI - **moradia para a vida independente da pessoa com deficiência**: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII - **atendente pessoal**: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência

ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - **profissional de apoio escolar:** pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - **acompanhante:** aquele que acompanha a pessoa com deficiência podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS

Art. 3º Os princípios norteadores da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul são:

I - direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade;

II - igualdade de condições ao acesso, à permanência e ao êxito no percurso formativo;

III - articulação entre as práticas educacionais, o trabalho e as práticas sociais;

IV - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, as ciências e o saber;

V - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

VI - respeito à liberdade;

VII - universalização da educação inclusiva, conforme preconiza o Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/98;

VIII - garantia dos valores éticos e humanísticos;

IX - convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais;

X- promover a acessibilidade conforme rege a Convenção sobre os Direitos das Pessoa com Deficiência, no seu artigo n. 9 Decretos Federais n.186/2008 e n.6.949/2009.

XI - promoção da autonomia, participação política e emancipação das juventudes, conforme Lei nº 12.852/2013.

XII - o compromisso com a justiça social, os valores democráticos e o desenvolvimento sustentável;

ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

TÍTULO III

DAS DIRETRIZES

Art. 4º A Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul tem como diretrizes:

I – dotação específica de recursos financeiros no orçamento anual do IFSul para implementação, desenvolvimento e continuidade da Política de Inclusão e Acessibilidade no âmbito do Instituto;

II - implantação e institucionalização, nos câmpus, de Núcleos de Atendimento que atendam ao disposto no Art. 1º;

III - celebração de convênios e parcerias com instituições públicas, privadas, movimentos sociais e organizações não governamentais, com o intuito de assegurar ações de articulação, intersetorialidade e descentralização das políticas públicas;

IV – formação permanente da comunidade acadêmica do IFSul para garantir o desenvolvimento da Política de Inclusão e Acessibilidade;

V - ampla divulgação desta Política nas diversas mídias de comunicação;

VI - aplicação da Lei nº 12.711/2012, do Decreto 7.824/12 e da Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 em todos os processos de ingresso de estudantes do IFSul;

~~VII – reserva de no mínimo, 5% (cinco por cento) das vagas, nos processos seletivos para estudantes do IFSul, para pessoas com deficiência;~~

VII- reserva de vagas, por curso e turno, proporcionalmente igual ou superior à da soma de pretos, pardos e Indígenas e de Pessoas com Deficiência, em relação à população do Estado do Rio Grande do Sul, segundo o último censo demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Redação dada pela Resolução nº148/2017)

Parágrafo Único. A apuração e comprovação da deficiência tomarão por base laudo médico atestando a espécie e o grau de deficiência, nos termos do Artigo 4º do Decreto 3.298 de 02 de dezembro de 1999, com expressa referência ao Código correspondente da classificação Internacional de Doença – CID, no caso dos estudantes que sejam pessoas com deficiências (PcD) e se inscrevam às vagas reservadas a essas pessoas. (Incluído pela Resolução nº148/2017)

VIII - acessibilidade nos projetos arquitetônicos das obras a serem realizadas e daquelas já existentes, de acordo com a NBR 9050 da ABNT;

IX - acessibilidade virtual nos sites eletrônicos do IFSul, de acordo com a Lei nº 10.098/00 e Decreto nº 5.296/04;

ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

X - formação da comunidade acadêmica na temática da “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”.

TÍTULO IV

DOS OBJETIVOS

CAPÍTULO I

DO OBJETIVO GERAL

Art. 5º Promover Ações Afirmativas no IFSul, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos, éticos e pelo respeito à diferença e à diversidade.

CAPÍTULO II

DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Art. 6º São objetivos específicos da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul:

I – promover o respeito à diversidade por meio de ações de extensão, de ensino e de pesquisa;

II – ampliar o acesso em todos os níveis e modalidades de ensino oferecidas pelo IFSul para candidatos qualificados no Art. 1º, mediante Processos de Ingresso de estudantes;

III – desenvolver ações, visando apoiar a permanência e êxito, no IFSul, dos estudantes referidos no Art. 1º, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico;

IV – incentivar e apoiar a comunidade acadêmica para que promova, nos diferentes âmbitos do IFSul, a educação para as relações na diversidade;

V - divulgar nas escolas, comunidades, movimentos sociais e nos meios de comunicação, a Política de Inclusão e Acessibilidade;

VI – apoiar a divulgação de projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à temática “Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos”, conforme está preconizado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no seu artigo n.24 que trata da educação como direito de todos, de acordo com a meta de Inclusão plena.

ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

- VII – proporcionar a adaptação dos currículos de acordo com o estabelecido nas Leis nº 9.394/1996, 10.639/2003 e 11.645/2008, que preveem a inclusão obrigatória das temáticas relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as modalidades e níveis de ensino, bem como Parecer CNE/CP nº 08/2012 e Resolução CNE/CP nº 01/2012, que tratam da Educação para os Direitos Humanos;
- VIII – assegurar a aquisição e elaboração de recursos didáticos e de tecnologias assistivas, incluindo a comunicação alternativa e aumentativa para minimizar as barreiras de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas;
- IX – acompanhar a trajetória acadêmico-profissional do estudante egresso por intermédio de orientação, avaliação, levantamento de dados estatísticos para subsidiar a inserção deste no processo de verticalização do ensino, preconizado pelo IFSul;
- X – promover a elevação da escolaridade de jovens e adultos em vulnerabilidade social, através da permanência e conclusão dos estudos com êxito;
- XI – capacitar os servidores nas metodologias, ferramentas e técnicas utilizadas no processo de inclusão social de pessoas com deficiência e altas habilidades;
- XII - discutir, pesquisar e promover práticas educativas sobre as diversidades de gênero e sexual, com enfrentamento do sexismo, homofobia e todas as variantes de preconceitos e discriminação;
- XIII – promover e apoiar a oferta de pré-vestibulares comunitários, nos câmpus do IFSul, para o ingresso, priorizando o acesso dos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino;
- XIV – realizar eventos, junto à comunidade acadêmica, de sensibilização e divulgação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul;
- XV – promover estratégias de acompanhamento pedagógico para a realização de adaptações curriculares, provas adaptadas quando necessário, para os alunos com deficiências, indígenas e quilombolas;
- XVI – garantir que o processo de ingresso de estudantes surdos seja realizado por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
- XVII – contribuir para que os núcleos institucionais trabalhem de forma integrada na busca de uma cultura de inclusão e acessibilidade no IFSul;
- XVIII – manter articulação com a Política de Assistência Estudantil;
- XIX – manter articulação com a Política de Ingresso de Estudantes.

ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

TÍTULO V

DAS FORMAS DE ACESSO AOS CURSOS DO IFSul

Art. 7º O acesso às diferentes níveis e modalidades de ensino, oferecidos pelo IFSul, será realizado mediante vestibular que se dará por dois sistemas de processo de ingresso:

- a) Por Acesso Universal;
- b) Por Acesso Universal e Reserva de vagas para egressos de Escolas Públicas.

Art. 8º Para fins desta resolução consideram-se:

I - Egressos do Sistema Público: candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental ou médio em instituições de ensino públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público (inciso I do caput do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

II – Negros: os candidatos que se autodeclararem como negros de cor preta ou parda, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), membros de Comunidades Quilombolas certificadas pela Fundação Palmares e que se enquadrem no inciso I desse artigo;

III - Indígenas: candidatos que se enquadrem na portaria 849/2009 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI);

IV – Pessoas com deficiência: os candidatos que se enquadrem na classificação apresentada no Art. 4º do Decreto 3.298/99, alterado pelo Decreto 5.296/04 (Art. 5º, § 1º, inciso I) e na Lei 12.764/12 (Art. 1º, § 2º) e estando de acordo com o conceito de deficiência da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu artigo n.1, conforme os Decretos Federais n.186/2008 e n. 6.949/2009 e Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira da Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

~~**Art. 9º** Do total das vagas oferecidas nos diferentes níveis e modalidades de ensino no IFSul será garantido, no mínimo, 55% (cinquenta e cinco por cento) das vagas para a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul. (Revogado pela Resolução 148/2017).~~

Art. 10. Os percentuais acima serão assim fracionados:

§ 1º No mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas deverão ser reservadas aos estudantes que se enquadrem no Inciso I do art. 7º, em todos os níveis e modalidades de ensino, oferecidos pelo IFSul, de acordo com o disposto na Lei nº 12.711/2011. Este quantitativo será assim distribuído:

ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

I. L1 - Estudante, de escola pública com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (Art. 14, I, Portaria Normativa nº 18/2012);

II. L2 - Estudante de escola pública com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (Art. 14, I, Portaria Normativa nº 18/2012) e autodeclarado preto ou pardo, ou comprovado como indígena;

a. a proporção de negros (pretos ou pardos), deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul,

b. a proporção de indígenas deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul

III. L3 – Estudante de escola pública com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salário mínimo (Art. 14, I, Portaria Normativa nº 18/2012).

IV. L4 - Estudante de escola pública com renda familiar bruta per capita superior a 1,5 salário mínimo (Art. 14, I, Portaria Normativa nº 18/2012) e autodeclarado preto ou pardo, ou comprovado como indígena;

a. a proporção de negros (pretos ou pardos), deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul,

b. a proporção de indígenas deverá ser no mínimo igual ao percentual auferido no último censo do IBGE na população do Rio Grande do Sul

~~§ 2º No mínimo 5% (cinco por cento) das vagas para pessoas com deficiência. (Revogado pela Resolução 148/2017).~~

§ 3º No caso de algum candidato enquadrar-se em mais de um critério, a ordem estabelecida será: ampla concorrência, egresso de escola pública, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

§ 4º Caso a aplicação do percentual de que trata o presente artigo resulte em número fracionado, este deverá ser arredondado para o primeiro número inteiro subsequente.

§ 5º No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas neste artigo, estas reverterão à ampla concorrência.

§ 6º Todo o candidato inscrito à Reserva de vagas também estará concorrendo por Acesso Universal.

I. Após o preenchimento das vagas estabelecidas para o ingresso pelo sistema de Acesso Universal, será feito o preenchimento das vagas estabelecidas para o sistema de Reserva de Vagas, destinadas aos candidatos egressos de Escolas Públicas, conforme Art. 9º desta política de inclusão, e que não foram aprovados pelo sistema de Acesso Universal.

ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

II – Compete exclusivamente ao estudante se certificar de que cumpre os requisitos para concorrer à Reserva de Vagas para egressos de Escolas Públicas.

TÍTULO VI

DA PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFSul

Art. 11. As ações para a permanência e êxito dos estudantes com deficiência, negros, pardos e indígenas especificados no Art. 1º deverão garantir, entre outros:

I – apoio acadêmico, por meio de desenvolvimento de projetos de monitoria e tutoria envolvendo estudantes, docentes e técnicos administrativos em educação do IFSul;

II – acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado, principalmente, pelo setores de Assistência Estudantil e Pedagógico, de modo articulado com os núcleos voltados às ações de inclusão e acessibilidade;

III – adaptações de materiais didático-pedagógicos e dos instrumentos de avaliação, levando em consideração as potencialidades, especificidades e peculiaridades dos estudantes classificados no Art. 1º;

IV – Promover acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, além de realizar ações de sensibilização e conscientização sobre acessibilidade atitudinal para todos os estudantes com deficiência conforme preconizado no artigo n.9 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências;

V – acessibilidade virtual/comunicacional dos sites, portais, sistemas WEB e Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA);

VI – disponibilização de produtos e serviços de Tecnologia Assistiva para o apoio aos estudantes com deficiência;

VII – disponibilização de intérpretes de Libras para os estudantes surdos durante todo o percurso educacional;

VIII – apoio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, utilizando-se dos critérios adotados no Programa Nacional de Assistência Estudantil;

IX – implantação gradativa de salas de recursos multifuncionais em todos os câmpus do IFSul;

X – serviços de apoio especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em cada câmpus do IFSul, conforme Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional

ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

Especializado e incluindo a Nota Técnica MEC/SECADI n.62/2011 e a Resolução CNE/CEB n.04/2009 que define a operacionalidade desse serviço de apoio especializado;

XI – melhorias gradativas de infraestrutura e condições de atendimento dos núcleos institucionais voltados às ações de inclusão e acessibilidade.

Art. 12. Serão estabelecidos, por meio de ação dos núcleos institucionais, programas de capacitação aos servidores para contribuir com a permanência e êxito na aprendizagem dos estudantes nominados por esta política.

Art. 13. Os estudantes que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica serão encaminhados à Assistência Estudantil para serem avaliados e integrados aos programas de benefícios que visam à permanência e êxito na Instituição.

TÍTULO VII

DA COMPOSIÇÃO E ATRIBUIÇÕES DA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DO IFSul

~~**Art. 14.** A Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, com caráter avaliativo e propositivo, será composta por um representante dos núcleos institucionais vinculados às ações inclusivas, Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) pelo Departamento de Assistência Estudantil (PROEN), pelo Departamento de Ações Inclusivas (PROEX) e pelo Departamento de Seleção (DES), DTI, Diretoria de Projetos e Obras, NAPNE e NEABI (reitoria) e representação discente.~~

Art. 14. A Comissão de Elaboração, Acompanhamento e Avaliação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, com caráter avaliativo e propositivo, será composta por 1 (um) representante de um dos núcleos institucionais vinculados a ações inclusivas de cada campus (NAPNE, NUGED, NEABI), escolhido entre seus pares ou indicado pelo Diretor-geral e por 1 (um) representante de cada Pró-reitoria, Diretoria Sistêmica e Departamentos do IFSul, sendo a presidência do Chefe de Educação Inclusiva e a vice-presidência do Coordenador de Fomento às Ações Inclusivas. (Redação dada pela Resolução nº 15/2019).

ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

Parágrafo Único: Poderão participar de reuniões representantes convidados de entidades e/ou conselhos de direitos na condição de observadores e colaboradores externos, garantindo assim o exercício do protagonismo.

Art. 15. Caberá à Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul:

I – propor ações de acompanhamento dos estudantes ingressantes por esta política, tendo eles concluído o curso com sucesso ou não, a fim de fornecer subsídios para melhorar as ações institucionais;

II – incentivar e apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, envolvendo os estudantes e suas comunidades;

III – realizar avaliações anuais sobre o andamento da Política de Ações Afirmativas;

IV – propor novas estratégias pedagógicas inovadoras e de acessibilidade para a permanência dos estudantes e/ou fontes de financiamento; ver redação

V – acompanhar e avaliar a oferta de capacitação dos servidores para atuarem nos processos educacionais voltados às ações de inclusão e de acessibilidade no IFSul.

VI – Garantir a qualidade do serviço de tradução e interpretação de Libras através do trabalho em dupla dos profissionais Tils

TÍTULO VIII

DOS INSTRUMENTOS E PRÁTICAS

Art. 16. A implementação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul dar-se-á, preferencialmente, por meio dos seguintes instrumentos:

- I. Programa de Promoção Inclusão e da Acessibilidade do IFSul – responsável pelo desenvolvimento de ações e projetos institucionais que tenham o objetivo de assegurar o acesso e a permanência, com êxito, de todos os estudantes;
- II. Elaboração de Diretrizes Curriculares que busquem contribuir para a implementação das políticas de inclusão nos Campus através de projetos, assessorias e ações educacionais;
- III. Estabelecer parcerias ou convênios com outras Instituições de Ensino para o fornecimento de material adaptado.

ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

TÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 17. A Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul está amparada nos seguintes dispositivos legais e normativos:

I - Constituição Federal de 1988 (Art. 205, 206 e 208);

II – Lei nº 9.394/96 (Cap.IV) – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

III - Aviso Circular nº 277/96 / MEC/GM;

IV - Decreto nº 3.956/01 - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência;

V - Lei nº 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências;

VI - Portaria nº 2.678/02 – Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino;

VII - Portaria nº 3.284/03 - Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;

VIII - ABNT NBR 9050/04 – Dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos;

IX - Decreto nº 5.296/04 - Regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Em seu artigo 24, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários;

X - Decreto nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior;

XI - Programa Acessibilidade ao Ensino Superior. Incluir/2005;

XII - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006);

ANEXO B – Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

XIII - Plano de Desenvolvimento da Educação/2007;

XIV - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008);

XV - Decreto nº 6.949/09 - Ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;

XVI - Decreto nº 7.234/10 - Dispõe sobre o programa nacional de Assistência Estudantil - PNAES;

XVII - Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008, CONAE/2010; CONAE/2014;

XVIII - Decreto nº 7.611/11 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências .

XIX - Decreto nº 7.612/11 – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência;

XX - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012.

XXI – Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência – 2006, 2008 e 2012.

XXII – Lei nº 13.146/2015 – Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

Art. 18. A Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul deverá ser avaliada, anualmente, através de relatório produzido pela Comissão de Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação da Política de Inclusão e Acessibilidade a ser enviado à CPA do IFSul para compor o relatório de avaliação institucional.

Parágrafo único. A avaliação a que se refere o caput do artigo deve pautar-se pela materialização efetiva dos objetivos estabelecidos nesta Política.

ANEXO C - Regulamento do Uso do Nome Social no IFSul



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-
GRANDENSE

CONSELHO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 35/2016

O Presidente do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, no uso das atribuições legais que lhe confere a Lei Nº 11.892, de 29-12-2008 e, conforme deliberação do Conselho Superior, na reunião ordinária, realizada em 28 e 29 de março de 2016;

RESOLVE

Aprovar o Regulamento do Uso do Nome Social no IFSul.

Pelotas, 29 de março de 2016.

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long vertical stroke, positioned above the printed name.

Marcelo Bender Machado
Presidente do CONSUP

ANEXO C - Regulamento do Uso do Nome Social no IFSul



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE

CONSELHO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 35/2015

Dispõe sobre a inclusão do nome social para reconhecimento da identidade de gênero nos registros acadêmicos e funcionais do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

O Presidente do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, no uso das atribuições legais que lhe confere a Lei nº 11.892, de 29/12/2008, e conforme deliberação do Conselho Superior, na reunião ordinária realizada em XXXX de 2015;

Considerando o que determinam o art. 3º, inciso IV, e o *caput* do art. 5º e seu inciso XLI da Constituição Federal de 1988, que dispõem que todos são iguais perante a lei, sem distinção ou discriminação de qualquer natureza;

Considerando o disposto nos artigos 205 e 206, inciso I, da Constituição Federal de 1988, que garantem a educação como direito de todos, em igualdade de condições de acesso e permanência;

Considerado o que determina o art. 3º, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece que o ensino será ministrado com respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Considerando o disposto na Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais;

Considerando a necessidade do respeito aos Direitos Humanos, à pluralidade e à dignidade humana, a fim de garantir o ingresso, a permanência e sucesso de todos/as no processo de educação;

Considerando as políticas de inclusão adotadas pelo IFSul;

RESOLVE:

Art. 1º. Aprovar a utilização, quando requerida, do nome social para reconhecimento da identidade de gênero no âmbito do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Art. 2º. Assegurar aos estudantes e servidores do IFSul, cujo nome civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero ou possa lhe causar constrangimento, o direito ao uso e inclusão nos registros acadêmicos e funcionais do seu nome social para reconhecimento da identidade de gênero, nos termos desta Resolução.

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, overlapping loops and flourishes, located in the bottom right corner of the page.

ANEXO C - Regulamento do Uso do Nome Social no IFSul



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE

Parágrafo Único. Por nome social entende-se aquele pelo qual as pessoas se autodenominam e escolhem ser reconhecidas, identificadas e denominadas no seu meio social, em contraste com o nome oficialmente registrado que não reflete sua identidade de gênero.

Art. 3º. A pessoa interessada poderá solicitar a inclusão do seu nome social nos registros acadêmicos e/ou funcionais ou a sua retirada a qualquer tempo durante a manutenção do seu vínculo ativo com o IFSul.

§ 1º. Na solicitação, deve ser apresentada Carteira de Nome Social e, na falta desta, uma autodeclaração.

§ 2º. Aos menores de dezesseis anos, a inclusão do nome social para reconhecimento da identidade de gênero deverá ser requerida mediante a apresentação de autorização, por escrito, dos pais ou responsável.

§ 3º. A solicitação de inclusão ou de retirada do nome social deverá ser feita junto ao setor responsável pelos registros dos estudantes nos câmpus e/ou Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, conforme o caso.

Art. 4º. O nome social para reconhecimento da identidade de gênero poderá diferir do nome civil apenas no prenome (nome próprio), mantendo inalterados os sobrenomes, exceto quando a razão que motivou a concessão do direito de uso do nome social for também relacionada com os sobrenomes.

Art. 5º. Em documentos de acesso ao público interno ou externo à Instituição, a exemplo de listas de frequência, identidade estudantil ou funcional, correio eletrônico, entre outros, somente deve ser registrado o nome social, acompanhado pelo número de matrícula ou SIAPE, conforme o caso, mantendo-se registro administrativo que faça a vinculação entre o nome social e a identificação civil.

Art. 6º. Os documentos oficiais relativos à conclusão do curso e colação de grau, histórico escolar, certificados, certidões e diploma de conclusão serão emitidos com o nome de registro civil.

Art. 7º. Fica assegurado a(o) requerente o direito ao tratamento oral exclusivamente pelo nome social, sem nenhuma menção ao registro civil, por toda comunidade acadêmica.

Art. 8º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação pelo Conselho Superior.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive script.

ANEXO D - Orientações para uma Linguagem não sexista



ANEXO D - Orientações para uma Linguagem não sexista

Por que utilizar linguagem não sexista?

As palavras determinam as coisas, os valores, os sentimentos, as diferenças, e é por meio da linguagem que aprendemos muitas diferenças que são em função do sexo biológico, bem como a sua hierarquização. A língua é reflexo da sociedade que a utiliza, transmite a ideologia predominante, refletindo e reforçando as desigualdades derivadas das discriminações exercidas contra as mulheres por meio do androcentrismo¹ e do sexismo².

A língua em si não é sexista como sistema, o que é sexista é o mau uso que se faz dela, uso consolidado, aceito e promovido pela sociedade. Por isso, precisamos de recursos para incluir mulheres e homens sem preconceito ou omissão de umas e outros.

Mudanças que devemos começar a fazer...

- **Não usar o masculino como universal:**
"o mundo é dos homens";
"a origem do homem";
"os jovens de hoje".
- **Não usar o feminino para a questão privada ou que denote posse das mulheres:**
"a mulher do Pedro";
"deu a mão de sua filha".
- **Não usar frases estereotipadas que consolidem papéis tradicionais:**
"a galinha protege seus pintinhos";
"se queria trabalhar, por que teve filhos?".

1. Androcentrismo é o enfoque nas pesquisas e estudos de uma única perspectiva: a masculina.
 2. Sexismo é a atitude discriminatória em relação ao gênero ou ao sexo oposto.

ANEXO D - Orientações para uma Linguagem não sexista

De forma prática, como adequar os documentos a uma linguagem inclusiva?

- Priorizar a utilização de termos **neutros** sempre que possível e sempre flexionar as palavras não neutras em **ambos** os gêneros abordados neste documento:

SEXISTA

Convocam-se os servidores da Reitoria

Solicitamos que os professores do Curso

Convidamos os alunos do Curso

O Chefe de Departamento solicita

Aos Coordenadores de área

NÃO SEXISTA

Convocam-se **as servidoras e os servidores** da Reitoria
Convocam-se **as pessoas que trabalham** na Reitoria

Solicitamos que **as professoras e os professores** do Curso
Solicitamos que **as/os docentes** do Curso
Solicitamos que **o corpo docente** do Curso

Convidamos **as/os estudantes** do Curso
Convidamos **as/os discentes** do Curso
Convidamos **o corpo discente** do Curso

A Chefia de Departamento solicita
A Chefe de Departamento solicita
A Chefa de Departamento solicita

À **Coordenação** de área

ANEXO D - Orientações para uma Linguagem não sexista

O Diretor do Câmpus informa	A Direção do Câmpus informa
Necessita-se de formados em	Necessita-se de peessoas formadas em

- **Em algumas situações pode-se utilizar barras “ / ”:**

Obs.: A ordem das palavras deve ser a alfabética.

NÃO ADEQUADO

Servidor (a)
Servidores (as)

ADEQUADO

Servidor/a
Servidoras/es

- **Outros exemplos de opções neutras:**

Em formulários, requerimentos, recursos e demandas em geral, em vez de “Nome do servidor”, utilizar apenas “Nome” ou “Requerente”, “Solicitante”, “Demandante”, “Recorrente”.

ANEXO D - Orientações para uma Linguagem não sexista

Referências:

Manual para o uso não sexista da linguagem. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Políticas para as mulheres. 2014.

Elaboração:

NUGED da Reitoria - IFSul
if-nuged@ifsul.edu.br

ANEXO D - Orientações para uma Linguagem não sexista

