

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SUAS INTERFACES COM NÚCLEOS INSTITUCIONAIS

Luis Lucas Dantas da Silva (Org.)



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DA PARAÍBA**

REITORA

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Neilor Cesar dos Santos

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria José Batista Bezerra de Melo

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Rivania de Sousa Silva

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Jose Albino Nunes

EDITORA IFPB

DIRETOR EXECUTIVO

Ademar Gonçalves da Costa Junior

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Adino Bandeira

**EDITORA
FILIADA**



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Av. João da Mata, 256 - Jaguaribe.
João Pessoa - PB, CEP 58015-020
Fone: (83) 3612-9722
E-mail: editora@ifpb.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO**

REITOR

José Carlos de Sá Júnior

CHEFE DE GABINETE DA REITORIA

Rosana Maria Teles Gomes

EDITORA IFPE

EDITOR CHEFE

Flávio de Sá Cavalcanti de Albuquerque Neto

DIAGRAMAÇÃO

Natasha Priscila Bezerra Santos

FOTOS DE CAPA E CONTRA-CAPA

Hugo Peixoto - IFPE Campus Vitória de Santo Antão

REVISÃO TEXTUAL

Fabiana Júlia de Araújo Tenório

Gustavo da Silveira Amorim

Tamires Ramalho de Sousa

REVISÃO DOCUMENTAL/REVISÃO BIBLIOTECÁRIA

Thiago Leite Amaro da Silva



Av. Prof. Luiz Freire, 500 - Cidade Universitária,
Recife - PE, CEP 50740-545
Fone: (81) 2125-1600
E-mail:

Copyright © Todos os direitos reservados. Proibida a venda.
As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada na Editora IFPB por Valmira Perucchi CRB/15 – 240

A848 Assistência estudantil e suas interfaces com núcleos institucionais / Luis Lucas Dantas da Silva (Org.) – Recife: Editora IFPE; João Pessoa: Editora IFPB, 2025.

235 p.: il. Color.

ISBN: 978-65-87572-81-9 (e-book)

1. Assistência estudantil. 2. Educação inclusiva. 3. Núcleos institucionais. 4. Políticas públicas educacionais. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. I. Silva, Luis Lucas Dantas da.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SUAS INTERFACES COM NÚCLEOS INSTITUCIONAIS

Luis Lucas Dantas da Silva (Org.)



Recife, 2025

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SUAS INTERFACES COM NÚCLEOS INSTITUCIONAIS

AUTORES

Adiliane Valéria Batista F. da Silva
Alaíde Maria Bezerra Cavalcanti
Amanda Cibele da Silva Oliveira
Andreza Wendell de Araújo
Danielle de Farias Tavares Ferreira
Felippe Luís Maciel da Silva
Jessica Sabrina de Oliveira Menezes
Joelma Letícia Cruz de Lima
José Carlos Amaral Silva dos Santos
Laura Fabiana da Silva
Leandro Paulo dos Santos
Maéve Cristina Lucas de Oliveira
Nathalia da Mata Atroch
Rayssa Suane de Araújo Lima
Silas Nascimento dos Santos

FAZER DIFERENTE FAZ DIFERENÇA

Marília Ribeiro Magalhães

No IFPE é prioridade:
A inclusão social,
O respeito ao diferente,
O tratamento por igual.
Com amor e sinceridade,
Pra gente a igualdade
É um bem essencial.
Na assistência estudantil,
Temos gente experiente
Auxiliando os estudantes
De maneira competente,
Pra que cada jornada
Seja muito bem trilhada
Da forma mais eficiente.
E não podemos esquecer
Da acessibilidade,
Que pra o aluno deficiente

É mais que prioridade.
Para tratar de incluir,
Facilitamos o ir e vir
Assegurando mobilidade.
E não importa o gênero,
Etnia, estilo ou opção.
Pois aqui o educar
É nosso objetivo e missão.
Independente de quem seja,
Se aprender é o que deseja,
Bem-vindos todos são.
E temos grupos de estudo
E projetos de inclusão,
Que combatem o preconceito,
Lutam contra a discriminação.
Pondo fim à ignorância
E à constante inconstância
Da desinformação.

APRESENTAÇÃO

Luis Lucas Dantas da Silva (Org.)

Assistência Estudantil e suas interfaces com Núcleos Institucionais é a celebração – no formato acadêmico – da importância e do papel da Assistência Estudantil enquanto política pública que visa a permanência e o êxito discente na instituição escolar. Suas interfaces com os Núcleos Institucionais, por sua vez, sinalizam uma relação dialógica e respeitosa no modo de pensar – e neste momento nos reportamos à intencionalidade pedagógica e à identidade que constitui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especificamente nosso Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – e de se construir uma escola cada vez mais inclusiva, republicana e plural.

Embassados nessa assertiva, os Núcleos Institucionais – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED), Núcleo de Arte e Cultura (NAC) – articulam-se e promovem a inclusão, o estudo, o debate, a avaliação do processo pedagógico e da própria formação humana, quer seja como um

convite, um desafio ou mesmo como uma conquista para o “chão da escola” que concebe a vida humana como *télos*, e não como meio. Por isso, seja de forma explícita ou nas entrelinhas, na diversidade de ideias e no modo único de exposição de cada autor, a relação Educação e Direitos Humanos aparece firme e pujante, ao ponto de caracterizar o IFPE como “uma casa onde você pode ser quem você é”!

E por falar dessa casa de educação, esta obra reflete, com rigor conceitual, sensibilidade pedagógica, além do profissionalismo competente e comprometido de cada servidor e estudante que aqui se manifestou e atuou, a beleza que é esse espaço como lugar de transformação de vidas.

Tratando-se da elaboração de capítulos, a obra na época de sua elaboração contou com a participação de dez técnicos administrativos em educação (TAEs), quatro docentes e dois estudantes. Também foi necessária a colaboração de colegas docentes e administrativos nas demais partes do livro (capa e diagramação, revisão textual, revisão documental). Ainda, duas participações especiais – Profa. Anália Ribeiro (Reitora na Gestão 2017-2021) e Profa. Ana Patrícia Falcão (Pró-Reitora de Extensão entre 2017 e 2024) – abrilhantam a obra com o prefácio e o posfácio, respectivamente. Nesse movimento, tivemos representados, por seus servidores e estudantes, tanto alguns setores da Reitoria como de nove *campi* do IFPE.

Por fim, frisamos que a obra é um convite à reflexão; utilizando-se da cultura acadêmica, ela nos impele a pensarmos em nosso fazer (em nosso papel

enquanto instituição pública), a estabelecermos também uma autocritica, a nos posicionarmos e defendermos o espírito re-publicano, inclusivo e plural. Nesse sentido, *Assistência Estudantil e suas interfaces com Núcleos Institucionais* torna-se um horizonte; diante dele contemplamos uma beleza peculiar e, nesse *thaumazein*, somos impelidos ao pertencimento e à ação.

Em nome dos autores, desejamos sua presença conosco sempre e também esperamos que faça uma boa viagem pelas (entre)linhas que esta obra nos proporciona!

SUMÁRIO

FAZER DIFERENTE FAZ DIFERENÇA	5
<i>Marília Ribeiro Magalhães</i>	
APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Luis Lucas Dantas da Silva (Org.)</i>	
PREFÁCIO	13
<i>Anália Keila Rodrigues Ribeiro</i>	
NÚCLEOS DE INCLUSÃO, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO IFPE	20
<i>Alaíde Maria Bezerra Cavalcanti</i>	
CAPACITISMO IMPOSTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENFRENTAMENTO ESSA FORMA DE PRECONCEITO.....	41
<i>Andreza Wendell de Araújo</i>	
<i>José Carlos Amaral Silva dos Santos</i>	
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPE – <i>Campus PALMARES</i>	62
<i>Amanda Cibele da Silva Oliveira</i>	
<i>Rayssa Suane de Araújo Lima</i>	

NAS CONFLUÊNCIAS DO CAMINHO: TRAJETÓRIAS PELO NEABI – IFPE BELO JARDIM.....	90
<i>Felippe Luís Maciel da Silva Maéve Cristina Lucas de Oliveira Silas Nascimento dos Santos</i>	
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL INCLUSIVA (AEI): OS NÚCLEOS DE POLÍTICAS INCLUSIVAS E A ATENÇÃO AOS MAIS VULNERÁVEIS ENTRE OS VULNERÁVEIS	110
<i>Danielle de Farias Tavares Ferreira Leandro Paulo dos Santos</i>	
AS DIMENSÕES ÉTICO-POLÍTICA E PEDAGÓGICA DO TRABALHO DA ASSISTENTE SOCIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE	142
<i>Adiliane Valéria Batista F. da Silva Joelma Letícia Cruz de Lima Laura Fabiana da Silva</i>	
NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE DO IFPE: NOTAS SOBRE A PERFORMANCE COTIDIANA DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO	177
<i>Jessica Sabrina de Oliveira Menezes Nathalia da Mata Atroch</i>	
POSFÁCIO	215
<i>Ana Patrícia Siqueira Tavares Falcão</i>	
SOBRE O ORGANIZADOR	218
SOBRE OS AUTORES	219

SOBRE AS DEMAIS COLABORAÇÕES	231
------------------------------------	-----

PREFÁCIO

Anália Keila Rodrigues Ribeiro

Prefaciar este livro demanda um sentido da história do fenômeno da Assistência Estudantil e de suas conexões com o trabalho dos Núcleos Institucionais, não para contá-la, e sim para não ser injusta com a potência transformadora das políticas e ações que o livro relata, nem ser reducionista com o esforço coletivo de escrita que ele representa, no âmbito das políticas institucionais no serviço público, em geral, e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), em particular. Acredito que, em si, esta obra representa um serviço significativo à educação pública profissional e tecnológica e à assistência estudantil vivenciada no âmbito dos Institutos Federais, porque contribui para fortalecer, senão instaurar, uma cultura de registro do que se fez e se faz nessa área de atuação dos Institutos. E muito fazemos na Rede Federal, muito realizamos no IFPE, muito alcançamos na Assistência Estudantil, muito obtivemos com os trabalhos dos Núcleos.

A grafia das nossas ações institucionais as ajuda a chegar para além da nossa comunidade, concomitante e posterior, bem como para toda a sociedade, não apenas como efeito, mas como história. Isso é fundamental para

entender que houve um antes e um depois e para alcançar a magnitude do dínamo libertário contido no conceito vivo de que a educação pública e gratuita precisa ser de qualidade socialmente referenciada.

Tomar a totalidade social como referência implica voltar a atenção às parcelas da população que foram alijadas de suas prerrogativas essenciais de cidadania e de seus direitos sociais. É, por conseguinte, contrapor-se às formas de organização que historicamente têm primado pelo acúmulo não só do capital, optando por privilegiar uns poucos enquanto estabelece numerosas periferias com um acesso restrito aos equipamentos e às dinâmicas dos “centros” da vida social, cultural, econômica e política.

A lógica de privilégios aliena as pessoas de seus direitos sociais e as vulnerabiliza, o que leva seus espaços de existência e vivência a serem cada vez mais alijados das riquezas que elas mesmas produzem. Assim, instaura-se ou fortalece-se um processo de segregação, de modo que se torna privilégio de alguns aquilo que é, por princípio, direito de todos. Em decorrência, são constituídos espaços (físicos ou não) de confinamento das pessoas, dificultando o acesso aos equipamentos sociais públicos e privados nos quais os bens sociais são correntes. Nesse cenário, cor da pele, crenças, orientação sexual, gênero, idade, linguagens, deficiências, grupos e classe social, maternidade, ancestralidade ou qualquer sentido de alteridade podem ser fatores de exclusão dos direitos sociais e do exercício da cidadania das pessoas. Nessa lógica de privilégios, portanto, consolida-se,

cotidianamente, o exato contrário do que preconiza a Constituição Federal, no artigo 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

No que concerne ao direito à educação, as instituições públicas federais foram instadas a ressignificar sua relação com as parcelas periféricas da população, já que, historicamente, mesmo sendo públicas, essas instituições foram, por vezes, assumindo lógicas assemelhadas às das camadas privilegiadas da sociedade. Tal ressignificação implica redimensionar-se para abarcar o entendimento de que as autarquias educacionais federais são equipamentos de políticas públicas voltados à democratização da sociedade; por conseguinte, não podem reger-se pela lógica de uma qualidade que não seja socialmente referenciada. Como exemplo, trago as mudanças nas formas de acesso (cotas, ingresso pelo ENEM, entre outras) que possibilitaram a reserva de ao menos uma parcela das vagas para as pessoas da classe trabalhadora, visto que, tradicionalmente, os vestibulares favoreciam o acesso dos filhos e das filhas da elite em detrimento dos filhos e das filhas das pessoas das periferias e em vulnerabilidade. Essas mudanças foram

demasiado necessárias para começar a quebrar a lógica de que a educação pública de qualidade é um privilégio de alguns, entretanto, não foram suficientes para a plena inclusão, nos processos educativos dessas instituições, das pessoas vulneráveis e daquelas invisibilizadas na sua diversidade.

Foram necessárias práticas decorrentes de políticas inclusivas que não se restringissem ao acesso aos cursos oferecidos. O artigo 6º da Constituição Federal é um construto integrado no qual o exercício de um dos direitos listados se encontra intrinsecamente vinculado aos outros. Para uma visão integrada e ampla da garantia dos direitos sociais dos estudantes vulneráveis, a atuação das equipes multidisciplinares de Assistência Estudantil é fundamental. Muitas vezes o estudante acessava um curso da instituição, mas não tinha condições de transporte, ou saúde para frequentar as aulas, ou não obtinha um bom rendimento. Dessa forma, para garantia do direito à educação, entram em jogo os diversos programas da Assistência Estudantil e uma série de outras políticas afirmativas. Ainda assim, demandas de cidadania das pessoas periféricas e vulneráveis necessitaram de olhares que alcançassem as especificidades da condição humana e social de cada um e cada uma e de grupos sociais específicos. Por sua vez, foi necessária uma variedade de ações que dessem conta da imensa e rica diversidade presente no nosso corpo discente. Nesse sentido, os Núcleos desempenham um papel muito importante. Os Núcleos estudam, debatem, atuam para a compreensão e o respeito às diferenças e para a promoção do entendimento da diversidade como condição humana inalienável para a garantia dos direitos sociais básicos.

Os Núcleos, formados por um conjunto de profissionais de educação da instituição (docentes e técnicos administrativos), por estudantes e, em alguns casos, por pessoas externas à comunidade do IFPE, atuam para subsidiar e propor políticas institucionais condizentes com os direitos de todos e todas à educação de qualidade, ao respeito, à vida digna, à felicidade. Para isso, os Núcleos atuam junto à comunidade, no sentido de destituir preconceitos e construir conceitos, em diálogo com especialistas e pessoas periféricas. Assim, os estudos, as ações e as proposições de políticas institucionais que reivindicam a diversidade como condição humana desejável para o desenvolvimento da educação encontram, nas diferenças e deficiências, matéria-prima para políticas de acolhimento e afeto que desemboquem no acesso, na permanência e no êxito das pessoas em uma experiência acadêmica libertária, cidadã e feliz. Logo, cada ação exitosa dos Núcleos em parceria com a Assistência Estudantil representa um manifesto de que a liberdade, a cidadania e a felicidade podem subverter a lógica de manutenção de privilégios. É precisamente essa parceria que é retratada na presente obra.

Assistência Estudantil e suas interfaces com Núcleos Institucionais foi lindamente organizado por Lucas Dantas, de Quixeramobim-CE, e isso em si já é uma honra para o IFPE, como é uma honra para mim prefaciar este livro, pelo belíssimo trabalho realizado por meus colegas e amigues ao longo desses anos e pela carinhosa participação de nossos estudantes e parceiros. Este livro nasceu como componente de outro, porém, transbordou e ganhou identidade própria. Ainda é parte de um conjunto

maior, mas ultrapassou os limites de ser um eixo de um livro. É uma obra em si. Como acontece com as ações coordenadas por Lucas, tornou-se mais ampla do que se imaginava a princípio.

Prefaciar este livro exige falar, mesmo que brevemente, sobre seu organizador. Chegado há pouco do IFAL, Lucas compôs a equipe gestora do IFPE durante o meu mandato como reitora e, como o IFPE, lhe sou muito grata pelo trabalho realizado na Diretoria de Assistência Estudantil, com profundidade teórica, grande capacidade de realização, elaboração de estratégias acertadas, eficiência de resultado, habilidade de trabalho conjunto com a equipe, liderança amorosa, condução dialogada dos processos, articulação generosa com os gestores e as gestoras, respeito sólido às pessoas e um humor preciso e gaiato que provê leveza às situações mais complicadas, que ele chama carinhosamente de “fuá”. Isso tudo enquanto cursava o doutorado em Filosofia. Doutor Lucas Dantas é uma dessas pessoas que vão se tornando unanimidade, por sua grande empatia com a condição humana.

Doutor Lucas, você é gente rara, claro que também é muito, muito inteligente, contudo, isso é apenas corolário do ser humano que é você. Suspeito que esta obra só foi possível por sua condução carismática dos trabalhos de Assistência Estudantil nesses anos e porque, para você, a escrita faz parte do fazer. Receba minha gratidão por ter partilhado essa jornada conosco e por dar-lhe um fechamento tão significativo e marcante.

Este livro é, indubitavelmente, o testemunho de uma práxis e da transformação de um conjunto de pessoas em uma equipe dedicada ao labor de fazer e pensar ações e políticas institucionais para a inclusão, a democracia e o direito de todas e de todos a uma educação de qualidade socialmente referenciada. Que esta obra contribua para sermos e fazermos um IFPE cada vez melhor, mais diverso, mais acolhedor e mais feliz!

Recife, junho de 2021.

NÚCLEOS DE INCLUSÃO, ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO IFPE

Alaíde Maria Bezerra Cavalcanti

O processo histórico de materialização da educação em direitos humanos no Brasil é marcado pelo entrelaçamento dos conceitos de direitos humanos e cidadania, como destacado por Monteiro (2013). A partir desse olhar e trazendo para a realidade do Instituto Federal de Pernambuco, através dos núcleos de inclusão e assistência estudantil, observa-se que esses são espaços institucionais capazes de desenvolver uma educação em e para os direitos humanos.

Diante disso, com o objetivo de descrever a relação dos núcleos de inclusão com a assistência estudantil na materialização da educação em direitos humanos no IFPE, este capítulo apresenta os aspectos similares que perpassam as regulamentações e a proposta de operacionalização das ações desenvolvidas por esses setores.

No que diz respeito à metodologia, foi realizada uma pesquisa documental nas regulamentações

institucionais e feito um levantamento bibliográfico sobre a temática, em que foram utilizados autores como Pacheco (2010), Santos e Chauí (2013), Monteiro (2013), Lamy (2013) e Trindade (2016), além da legislação específica pertinente à educação que fundamenta a análise da relação entre os núcleos de inclusão, a assistência estudantil e a educação em direitos humanos.

O processo histórico da educação em Direitos Humanos na Rede Federal e no IFPE

A recente história de ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, deu-se através da aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Essa nova institucionalidade revolucionou a educação profissional, ao propor uma formação tecnológica associada ao compromisso com desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional com vistas à geração e adaptação de soluções às demandas sociais.

Através de uma estrutura *multicampi*, os IFs surgiram como autarquias, situadas nas mais diversas e longínquas regiões do país, ofertando educação profissional e tecnológica nos seus diversos níveis e modalidades de ensino, o que, segundo Pacheco (2010), materializa uma proposta educacional verticalizada e

vinculada a um Projeto Democrático de fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros.

O que está em curso, portanto, reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual (Pacheco, 2010, p. 15).

Nesse sentido, a missão dessas instituições vai para além do princípio da territorialidade em suas respectivas regiões, voltando-se para o desenvolvimento sustentável e para a inclusão social, através da ampliação do acesso à educação e da criação de políticas que possibilitem a permanência e o êxito dos seus estudantes.

Esse processo de mudança de institucionalidade da Rede ocorreu paralelamente a um movimento de debate e consolidação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2010b), além do processo de luta dos movimentos sociais em prol das políticas de ações afirmativas em âmbito nacional, que impactou no perfil dos estudantes das instituições de nível superior, revolucionando democraticamente o sistema educacional brasileiro segundo Santos e Chauí (2013).

É nesse cenário que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) consolida na sua missão o compromisso com “uma prática cidadã e inclusiva” que proporcione condições igualitárias de êxito para acolher as diversidades, como afirmado em seu Projeto Político Pedagógico Institucional (IFPE, 2012a):

- A função social do instituto é promover uma educação pública de qualidade, gratuita e transformadora, que atenda às demandas sociais, impulsionando, assim, o desenvolvimento socioeconômico, considerando uma formação para o trabalho a partir de uma relação sustentável com o meio ambiente. Para tanto, deve proporcionar condições igualitárias de êxito a todos os cidadãos que constituem a comunidade do IFPE, visando à inserção qualitativa no

mundo socioambiental e profissional, fundamentado em valores que respeitem a formação, a ética, a diversidade, a dignidade humana e a cultura de paz;

• A missão do IFPE é promover a educação profissional, científica e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, fundamentada no princípio da indissociabilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e para o desenvolvimento sustentável da sociedade (IFPE, 2012a, p. 38).

A partir dessa perspectiva de educação transformadora, o IFPE realiza um processo de diagnóstico e mapeamento das ações institucionais existentes voltadas para inclusão social e que dialoguem com essa nova institucionalidade, incluindo essas ações e metas dentro do primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (IFPE, 2009).

Vale destacar que essa concepção de inclusão social adotada pela Rede, como é sinalizado por Pacheco (2010), abriga tanto as ações propriamente consideradas como de assistência estudantil, voltadas ao acompanhamento das demandas dos estudantes, como ações transversais de combate a todas as formas de preconceitos, que

são geradores de violência e intolerância, através da proposição de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas e de diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual, conforme os pressupostos da educação em direitos humanos.

Esse processo de construção de uma nova identidade institucional, que unificou o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco, suas unidades de ensino em Pesqueira e Ipojuca, e as Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão, demandou institucionalmente a criação de vários grupos de trabalho e comissões, tanto para estruturar a política de assistência estudantil com base no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, como para mapear as ações inclusivas existentes e prospectar novas possibilidades vinculadas à dimensão de direitos humanos da Pró-Reitoria de Extensão.

Os documentos institucionais que norteiam atualmente os núcleos de inclusão (Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência – NAPNE¹, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI², Núcleo de Tecnologia Assistiva – NTA³, Núcleo de Estudos de Gênero

¹ O NAPNE foi aprovado através da Resolução do CONSUP do IFPE nº 82/2014, alterada pela Resolução do CONSUP do IFPE nº 10/2016.

² O NEABI foi aprovado e instituído através da Resolução do CONSUP do IFPE nº 45/2015.

³ O NTA foi aprovado e instituído através da Resolução do CONSUP do IFPE nº 36/2018.

e Diversidade – NEGED⁴) foram elaborados através de coletivos de servidores da reitoria, dos *campi* e da EaD, a fim de alinhar sistematicamente as ações e de fortalecer o debate institucional sobre esses temas transversais.

A materialização da educação em Direitos Humanos no IFPE para além do ensino

O processo de democratização da educação superior e todo esse projeto de nova institucionalidade da Rede Federal trouxeram, segundo Marques e Cepêda (2012), diferentes formas operacionais de promoção da inclusão social, proporcionadas por meio da positivação do direito à educação do ensino médio e à educação superior nas instituições públicas.

Uma dessas formas, segundo Trindade (2016), foi a consolidação da assistência estudantil no campo das políticas públicas voltadas para a educação superior através do Decreto nº 7.234 de 2010, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes em vulnerabilidade social por meio de programas e ações que vão para além da transferência de renda, no sentido de contribuir no desempenho acadêmico e na prevenção das situações de retenção e evasão.

⁴ O NEGED atualmente funciona nos campi e EaD, sendo suas ações vinculadas a minuta atualizada em dezembro de 2019 que se encontra no Conselho Superior para apreciação e posterior aprovação.

No IFPE a política de assistência estudantil, aprovada pela Resolução do CONSUP do IFPE nº 21/2012, embasada no Decreto nº 7.234 de 2010 e elaborada a partir da sistematização das experiências de programas e ações existentes nos *campi*, configura-se como instrumento para responder e mitigar os efeitos da questão social⁵, com ênfase nesse processo de formação e garantia dos direitos humanos e sociais.

Outra forma de materialização da educação em Direitos Humanos vem dentro da concepção da chamada extensão universitária, incorporada ao processo educativo, juridicamente falando, a partir da Constituição de 1988 e que, com a aprovação da Lei nº 9.394 de 1996, se estabelece como finalidade institucional. Ao transcender os limites das instituições, a extensão universitária busca enriquecer o processo pedagógico, conforme afirma Lamy (2013), com um mecanismo de transformação social que instrumentaliza a responsabilidade social.

Nesse contexto, dentro das atividades do eixo da extensão referente à inclusão social, tecnológica e produtiva, emergem projetos sociais que dialogam diretamente com a dimensão de direitos humanos, conforme previsto nas orientações do Programa de Extensão Universitária coordenado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) desde 2003.

Paralelamente a isso, a ausência de pretos, pardos, indígenas e das pessoas com deficiência ganha mais

⁵ Para Iamamoto (2004), a questão social é o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista.

visibilidade no plano nacional e internacional e, com a aproximação das instituições de ensino das comunidades externas no desenvolvimento de seus projetos, o debate em torno do perfil dos estudantes que chegam à instituição começa a ser impulsionado, demandando também ações específicas do Estado em relação à promoção da inclusão para além das chamadas ações afirmativas das cotas.

É nessa mesma década de efervescência dessas questões relativas à inclusão que surge também, dentro da Secretaria de Educação Tecnológica e pela extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), o programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TecNep) em toda a Rede Federal, normatizado no IFPE através da Resolução do CONSUP do IFPE nº 82/2014, alterada pela Resolução do CONSUP do IFPE nº 10/2016, quando se tornou Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência (NAPNE).

Ainda nesse movimento de efervescência política em torno das ações afirmativas, com a aprovação da Lei de Cotas em 2012, o IFPE começa a debater a necessidade de normatizar e instituir outros núcleos, através de um processo orgânico, com uma estrutura semelhante à do NAPNE, mas voltada a princípio para estudos e inclusão de afro-brasileiros e indígenas – a exemplo do movimento que ocorre em outras instituições da rede.

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) são oficialmente instituídos através da Resolução do CONSUP do IFPE nº 45/2015. É a partir do processo de implementação do NEABI, no ano de 2016, e após

o encerramento e redirecionamento das atividades do Programa Mulheres Mil da Rede Federal no IFPE que se inicia um processo da Pró-Reitoria de Extensão, através da Coordenação de Políticas Inclusivas, de mapeamento e diagnóstico em relação às ações de gênero já desenvolvidas pelos *campi* do IFPE, na tentativa de implantar um núcleo de estudos de gênero vinculado à Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco, já parceira da instituição nas ações referentes ao Prêmio Naíde Teodósio⁶. Entretanto, após a análise da abrangência do núcleo e da necessidade de ações que dialoguem com as especificidades institucionais que englobam a promoção do respeito à diversidade sexual, à pluralidade de gêneros e o combate a homofobia e transfobia, a instituição opta por iniciar um processo de criação e regulamentação do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED).

A instituição do NEGED ocorreu a princípio por adesão dos *campi* e EaD às propostas das ações do que viria a ser o Núcleo e pela formação de grupos de trabalho para construção do documento, que esbarrou em diversos entraves ao longo do processo para regulamentação, entre os quais podemos destacar o desconhecimento da comunidade acadêmica em relação à temática, o discurso de ódio crescente e a conjuntura política.

Em paralelo à instituição do NEGED e visando estimular o desenvolvimento de tecnologias assistivas que colaborem na inclusão dos estudantes com deficiência, surgiu a necessidade de criação do Núcleo de Tecnologia

⁶ O prêmio Naíde Teodósio é um prêmio anual, promovido pela Secretaria da Mulher do Estado em homenagem à médica, e visa estimular a produção teórico-científica sobre as relações de gênero.

Assistiva do IFPE, através da Resolução do CONSUP do IFPE nº 36/2018, reiterando o compromisso institucional com a inclusão das pessoas com deficiência.

Conforme previsto em seus regulamentos e minuta, respeitando as especificidades dos *campi* e EaD do IFPE, os núcleos articulam-se, em nível de Reitoria, com a Coordenação de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Extensão e, em conjunto com a assistência estudantil, orientam essa formação tanto do estudante, para além das atividades de ensino, como da comunidade externa, para o exercício da cidadania, conforme previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2010b).

Dentre os diversos contextos que possibilitam a inclusão, têm-se as instituições de ensino como fundamentais para esse processo. Os debates contemporâneos abordam o tema em torno da educação como possibilidade de extinguir as desigualdades sociais, o que tem provocado avanços significativos, seja no âmbito da legislação ou na articulação de discussões nos diferentes contextos. Nesse sentido, pode-se entender que o acesso à educação, enquanto garantia constitucional, “eleva-se ao patamar dos direitos humanos, inerentes à dignidade e fundamentais para o desenvolvimento

da pessoa como indivíduo e cidadão” (Trindade, 2016, p. 51).

Nesse diapasão, os núcleos de inclusão, em conjunto com a assistência estudantil, materializam institucionalmente os princípios e ações elencados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2010b), colaborando para a disseminação de uma cultura democrática, firmada em valores de tolerância, solidariedade, justiça social, sustentabilidade, inclusão e pluralidade a partir da indissociabilidade do tripé educacional formado por ensino, pesquisa e extensão.

Diálogos entre os Núcleos de inclusão e a Assistência Estudantil para a consolidação e o fortalecimento da educação em Direitos Humanos no IFPE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) consolida os ideais de solidariedade humana e preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho, expostos na Constituição de 1988 como sendo princípios da política brasileira de educação.

A partir disso, a política de assistência estudantil, em consonância com a missão do IFPE, colabora nessa perspectiva de educação preparatória para o exercício da cidadania, conforme exposto na Resolução do CONSUP do IFPE nº 21/2012:

a Política da Assistência Estudantil do IFPE apresenta-se como um instrumento que visa contribuir com o processo de criação, ampliação e consolidação de programas, projetos e ações que propiciem a permanência do estudante na Instituição. Ou seja, é uma política que tem como finalidade prover os recursos necessários para o estudante superar os entraves do seu desempenho acadêmico, sendo, ainda, um instrumento de fortalecimento de uma formação voltada para o exercício da cidadania (IFPE, 2012b, p. 9-10).

Também é em sintonia com o exercício da cidadania que o documento norteador do NAPNE destaca a promoção da educação para a convivência, além do respeito às diferenças na eliminação das barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas no IFPE (Resolução do CONSUP do IFPE nº 10/2016, p. 2). Isso ganhou forças com a aprovação da Lei nº 13.146 de 2015 e com a alteração da Lei nº 13.409 de 2016 e foi institucionalmente reiterado na aprovação do Núcleo de Tecnologia Assistiva – NTA (Resolução do CONSUP do IFPE nº 36/2018).

Outro exemplo disso é o artigo 3º da Resolução do CONSUP do IFPE nº 45/2015, que instituiu o NEABI e trouxe, enquanto finalidade do núcleo, a construção da cidadania por meio da valorização da identidade

étnico-racial, do respeito às diferenças e da igualdade de oportunidades, dentro de uma perspectiva de educação antirracista.

O NEGED tem sua proposta de documento alinhada com os princípios de Yogyakarta⁷ já expressos nas Resoluções do CONSUP do IFPE nº 39/2015 e nº 69/2019, que dispõem sobre o uso do nome social na instituição.

Para Bonavides, Miranda e Agra (2009), os princípios e o exercício da cidadania são condições de acesso aos direitos sociais e econômicos, capazes de possibilitar a participação de todos os sujeitos de direito no estado democrático; sendo assim, é possível afirmar que tanto a assistência estudantil como os núcleos de inclusão do IFPE, na tentativa de promover a inclusão social, seja através de ações de permanência e êxito dos grupos populacionais mais vulneráveis ou mesmo no articular ações com as comunidades que tiveram seus direitos negados, possibilitam o convívio da instituição com a diversidade.

Diante disso, os programas, projetos e ações prospectados nos documentos aqui brevemente analisados propõem o desenvolvimento em conjunto e articulado de atividades entre os mais diversos setores e departamentos da instituição, considerando não só a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, mas também a importância de se trabalhar de maneira transversal as

7 Documento que apresenta princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e à identidade de gênero, do qual o Brasil é signatário.

temáticas relativas à inclusão social e, consequentemente, a educação em e para direitos humanos.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à operacionalização das ações tanto dos núcleos de inclusão como da assistência estudantil no IFPE, uma vez que os seus documentos norteadores preveem em sua organização a existência de uma equipe multiprofissional que possa colaborar do planejamento à execução das ações, conforme a especificidade das atribuições dos profissionais nela envolvidos.

A partir dessa articulação em relação às especificidades dos membros das equipes multiprofissionais, ao caráter interdisciplinar e ao crescente número de docentes e técnicos administrativos interessados em discutir a educação inclusiva, devido não apenas à necessidade e ao aumento da demanda institucional, mas também à sua familiaridade com as questões a ela pertinentes, o IFPE vai ganhando força e suas ações locais ganham repercussão em relação à inclusão e à educação em direitos humanos.

Os crescentes diálogo e articulação das ações promovidas pelo conjunto dos setores da assistência estudantil e dos núcleos de inclusão passaram a ganhar visibilidade enquanto ação sistêmica, como demonstrado no Relatório de Gestão de 2018, e, pouco a pouco, o IFPE vai se consolidando como uma instituição notoriamente inclusiva.

Associada a essa repercussão, a consolidação do sistema de cotas e a consequente mudança do perfil dos estudantes impõem também uma sobrecarga à equipe

multiprofissional nos *campi* e na reitoria, a qual sofre diretamente as consequências do enxugamento do setor público, que impacta diretamente no planejamento e na execução das atividades internas e externas.

Vale destacar que ambos os documentos do IFPE, aqui brevemente analisados, e a previsão dos setores são anteriores ou foram propostos na contramão do desmonte dos direitos, da redução dos gastos públicos e da desvalorização do serviço público, intensificados com a Emenda Constitucional nº 95/2016, que interferem diretamente nos investimentos em educação e na realização de concursos públicos a partir do novo regime fiscal proposto para o país nos próximos anos.

Esses entraves em relação ao ajuste fiscal e à consequente operacionalização das ações institucionais repercutem diretamente na gestão institucional ao requerer a criação de estratégias e alternativas que concretizem de fato o caminho para a democratização do acesso ao conhecimento, bem como de intervenções sociopsicopedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade e a formação para a cidadania dos sujeitos.

Dito isso, como apontam Santos e Chauí (2013), faz-se necessário legitimar práticas contrarrevolucionárias, articulando lutas pelos direitos humanos diante da descontinuidade dos sistemas políticos e da necessidade de superação das tensões entre os chamados direitos coletivos e individuais, uma vez que existe uma grande distância entre as ratificações dos tratados internacionais e as práticas dos Estados.

Por fim, apesar das dificuldades operacionais, os documentos institucionais orientam-se no sentido do pleno desenvolvimento do sujeito de direitos e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, promovendo a compreensão da tolerância e do respeito à diversidade, corroborando os objetivos delimitados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2010b) no que diz respeito, entre outros aspectos, à formação de uma consciência coletiva voltada para a solidariedade, para o respeito às diversidades e para a tolerância.

Considerações finais

Falar em educação em e para direitos humanos na contemporaneidade significa primeiramente compreender os processos históricos e toda a conjuntura política e social que desencadearam a aprovação de orientações e documentos que hoje norteiam a proteção universal aos direitos do homem e do cidadão.

No que diz respeito à materialização dessa perspectiva no IFPE, com base nos documentos aqui brevemente analisados, tanto a construção da política de assistência estudantil como o processo de construção dos núcleos de inclusão respaldaram-se na legislação vigente e nos movimentos próprios da conjuntura histórica e política.

Além disso, percebe-se a similitude nos princípios e objetivos dos documentos no sentido de promover a

inclusão social não apenas com o foco na permanência e êxito dos grupos populacionais mais vulneráveis e na articulação das comunidades, mas também com vistas à transformação social, ao pleno desenvolvimento do sujeito de direitos e, consequentemente, ao fortalecimento da cidadania.

O caminho para materialização e fortalecimento da educação em direitos humanos no IFPE não é linear, como apontam Santos e Chauí (2013) ao tratar das ações afirmativas que esbarram num processo de desmonte dos direitos, redução dos investimentos e sucateamento do serviço público na contemporaneidade, mas deve ser orientado através da leitura do processo histórico para compreender que a hegemonia de direitos é incontestável e que os grupos sociais vulneráveis não devem ser apenas objeto do discurso de direitos humanos.

Referências

MAGALHÃES, J. L. Q. Artigo 1º. In: BONAVIDES, P.; MIRANDA, J.; AGRA, W. M. *Comentários à Constituição Federal de 1988*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009. p. 7.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto>.

gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 23 dez. 2015.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010b.

IAMAMOTO, M. V. *O Serviço Social na Contemporaneidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Plano de Desenvolvimento Institucional. Recife: IFPE, 2009. Disponível em: https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-_2009-2013.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Projeto Político Pedagógico Institucional. Recife: IFPE, 2012a. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/paulista/documentos/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-_2009-2013.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Conselho Superior. Resolução do CONSUP do IFPE nº 10/2016.** Altera o regulamento do NAPNE. Recife: IFPE, 2016.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Conselho Superior. **Resolução do CONSUP do IFPE nº 21/2012.** Aprova a proposta da política de assistência estudantil. Recife: IFPE, 2012b.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução do CONSUP do IFPE nº 36/2018.** Institui o regulamento do NTA. Recife: IFPE, 2018.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução do CONSUP do IFPE nº 39/2015.** Política de utilização do nome social. Recife: IFPE, 2015a.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução do CONSUP do IFPE nº 45/2015.** Institui o regulamento do NEABI. Recife: IFPE, 2015b.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução do CONSUP do IFPE nº 69/2019.** Altera a política de utilização do nome social. Recife: IFPE, 2019.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução do CONSUP do IFPE nº 82/2014.** Aprova o regulamento do NAPNE. Recife: IFPE, 2014.

LAMY, M. Uma nova definição de extensão universitária. In: RODRIGUES, Horário Wanderlei; MEZZAROBA, Orides; DA MOTTA, Ivan Dias (org.). *Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos*. Florianópolis: FUNJAB/Conpedi/Unicuritiba, 2013. v.1, p. 475-492.

MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. *Perspectivas*, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez. 2012.

MONTEIRO, A. (org.). **Educação superior:** espaço de formação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

SANTOS, B. S.; CHAUI, M. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

TRINDADE, F. S. **O papel da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Educação Inclusiva no processo de inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora.** 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CAPACITISMO IMPOSTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENFRENTAMENTO A ESSA FORMA DE PRECONCEITO

*Andreza Wendell de Araújo
José Carlos Amaral Silva dos Santos*

É preciso pensar a instituição de ensino técnico e superior numa perspectiva inclusiva, valorizando a diversidade humana como um convite ao aprimoramento das boas práticas institucionais, referenciadas no respeito ao direito do outro de ser e estar no mundo com toda singularidade, pluralidade e diversidade inerentes aos seres humanos – com vistas à construção de políticas pautadas na equidade de acesso, permanência e êxito. Além disso, essa reflexão deve considerar a construção das relações do processo histórico-cultural em torno da pessoa com deficiência, que, desde os primórdios da humanidade, foi reduzida, unicamente, à deficiência que apresenta, sendo julgada diferente, incapacitada, inadequada. Tal exercício requer um despojar-se de conceitos pré-concebidos para adentrar a possibilidade da construção do lugar de aprendizagem.

A compreensão de pessoa com deficiência na qual nos referenciamos é a trazida pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, da ONU, de 2007, da qual o Brasil é signatário por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 2008, tornado emenda constitucional e que nos traz o seguinte conceito:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2008).

Para iniciarmos a discussão sobre o capacitismo – tradução da palavra *ableism*, que teve seu primeiro uso conhecido em 1981 –, apoiamo-nos em Campbell (2001, p. 44 *apud* Dias, 2013, p. 2), segundo o qual capacitismo define-se como

uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto,

essencial e totalmente humano. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano.

O capacitismo consiste, portanto, na discriminação e no preconceito contra a pessoa com deficiência, em virtude da deficiência, traduzindo-se em crenças, ações, palavras discriminatórias em virtude do não enquadramento na ideia hegemônica de “normalidade”. Para entendermos melhor essa questão, convém observar que, de acordo com Silva (2000, p. 84),

aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do “dentro”. A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural.

Com esse pensamento, Silva (2000) nos convida a pensar acerca da ideia segundo a qual todo estereótipo que não pertença a um padrão hegemônico acaba por ser percebido como algo menor ou pior, diante da imposição do pensamento dominante. Por essa razão, determinadas manifestações culturais, éticas, sociais, que compõem a diversidade humana, passam a ser objeto de opressão, desprezo; ou seja, são afetadas pelo preconceito.

Não é possível falarmos sobre o capacitismo sem o recorte do modelo social econômico capitalista, que, entre outras questões, comprehende o indivíduo pela sua capacidade produtiva de gerar os lucros, percebendo os corpos dos sujeitos que não se enquadram no conceito de normalidade como pouco ou não produtivos e, por isso, não lucrativos. No modelo capitalista, a opressão às classes mais vulneráveis é uma ação contínua em nome de um projeto de poder baseado numa lógica neoliberalista, na qual o que mais importa são os interesses das classes dominantes. Em outras palavras, o capacitismo é atravessado, fortemente, pelo capitalismo, assim como acontece com o racismo, o machismo e outras formas de preconceito.

Após essas afirmações, salientamos que o conceito sobre o que é normal e o que é anormal fortalece o desenvolvimento de ideias e atitudes capacitistas. Ribeiro, Simões e Paiva (2017, p. 212) nos chamam a atenção para essas categorias, afirmando que

A ideologia da normalidade é apresentada em discursos, que corroboram ações e/ou omissões para as pessoas, neste recorte, com deficiência, que sofrem cotidianamente com barreiras atitudinais (posturas afetivas e sociais, que se traduzem em discriminação e preconceito) que, em geral, estão travestidas de generalizações, subestimações,

rejeições, praticadas sob o manto do tradicional argumento falacioso: “É melhor para ELE”.

É importante pontuarmos, ainda, como o capacitismo foi forjado nas estruturas das sociedades ao longo dos tempos, como se deu a construção desse processo histórico. Para isso, podemos destacar que, antes do paradigma da inclusão, pessoas com deficiência eram eliminadas, segregadas e integradas. Esses modelos precederam a inclusão, porém isso não significa dizer que não persistem, mesmo na atualidade, apesar de todo clamor de organismos internacionais pelo direito a toda forma de vida. Sabemos que, em algumas culturas contemporâneas, pessoas continuam sendo sacrificadas em razão de suas deficiências – prática inaceitável, embora cada vez mais rara. Esperamos que seja abandonada de uma vez por todas.

Muitos povos primitivos possuíam, marcadamente, a cultura de eliminar pessoas com alguma “deformidade”, fato que poderia acontecer no nascimento – o infanticídio –, quando idosos ou quando adquiriam, em algum momento da vida, alguma deficiência “incapacitante”. Tais procedimentos encontraram e ainda encontram, entre alguns povos, amparo em crenças que vão desde o não enquadramento nos requisitos resistência física ou beleza até vergonha familiar e/ou piedade, ou, considerando o caráter nômade do povo, a prática de enterrar os bebês vivos por acreditarem que o apoio a essas crianças colocaria todo o grupo em risco. Havia ainda civilizações

que adotavam a eliminação por compreenderem pessoas com deficiências como feiticeiros, ou por acreditarem na possessão por espíritos malignos. Considerando as diversas razões pelas quais as pessoas com deficiência eram eliminadas, é fato que a ideia incapacitante, bizarra, demoníaca atribuída às pessoas com alguma deficiência, constituída em diferentes povos, ao longo dos tempos, nas mais diferentes regiões da Terra, dá conta de uma construção cultural, fundamentada em mitos que perduraram e ainda perduram, em algumas culturas, justificando, em certa medida, um senso capacitista.

A segregação, por sua vez, remete-nos à Antiguidade quando verificamos – por exemplo, em relatos bíblicos – a referência que se faz aos leprosários, lugares para onde se levavam os sujeitos que contraíam lepra, a que conhecemos hoje por hanseníase. Essa prática foi bem comum, desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, pela Idade Moderna até a metade do século XX. Ao longo de todo esse tempo, todos os sujeitos cujos corpos ou comportamentos se apresentassem inaceitáveis, conforme os padrões socialmente definidos em cada época e em cada lugar, precisavam ser apartados da convivência com os demais para não deturpar, ameaçar e/ou escandalizar. Torna-se fundamental salientar que os chamados asilos de miseráveis tinham como função servir de abrigo, lugar onde se poderia contar com alguns cuidados, mas, sobretudo, lugar para manter velhos, doentes, cegos, loucos, enfim, todas e todos os que, de acordo com o ideário em vigor, não reuniam condições para viver em sociedade – longe da digna participação como sujeitos de direitos.

No modelo integracionista, as pessoas com deficiência deveriam passar por uma espécie de adaptação à instituição educacional para que fossem avaliadas as possibilidades de compartilhar os espaços comuns de aprendizagem. No Brasil, tal paradigma encontrou amparo na primeira lei de diretrizes e bases da educação (LDB) – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 –, no Capítulo X, Da Educação de Excepcionais, nos artigos 88 (“A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”) e 89 (“Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”).

Romeu Sassaki (1999), acerca do paradigma da integração, afirma que

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas

indistintamente a todas e todos que tivessem alguma deficiência (Sassaki, 1999, p. 30).

Contudo, é importante lembrar Rodrigues (2000), segundo o qual a escola integrativa é uma primeira sensibilização da escola para a diferença.

Na atualidade, o panorama proposto é o paradigma da inclusão, que sugere um movimento aparentemente oposto ao da integração. Conforme disposto na Declaração de Salamanca, da UNESCO (1994, p. 11-12),

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de

serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

A representação histórica da pessoa com deficiência estabelecida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, foi uma clara tentativa de se evitar que a humanidade continuasse a sofrer as mais terríveis barbaridades por razão de suas diferenças. A declaração traz em seu primeiro artigo que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948). Atentando para os termos liberdade e igualdade, podemos entender que, ao longo da história, a muitos foi negado o direito à liberdade em um sentido mais amplo, bem como o direito de ser tratado com igualdade mediante acesso às condições materiais capazes de demonstrar o quanto seus direitos humanos estão sendo ou não garantidos na estrutura social.

Embora a discussão sobre o capacitismo seja algo relativamente recente, entendemos que ele sempre se fez presente, não sendo revelado anteriormente em função da invisibilidade histórica das pessoas que sempre sofreram seus efeitos. Quando as primeiras mulheres negras, militantes dos movimentos feministas americanos, na década de 1970, alertaram para a necessidade de se garantir o devido espaço para que as feministas negras levantassem a voz contra as inúmeras opressões sofridas por elas cotidianamente – pois se percebia que, mesmo

compartilhando suas semelhanças pelo fato de serem mulheres, ainda havia situações que somente as mulheres negras viviam, simplesmente por serem quem eram -, percebeu-se uma interseccionalidade entre o racismo e as questões de gênero. As chamadas interseccionalidades nos explicam que somos sujeitos sociais constituídos por uma série de mecanismos de dominação, forjados por uma ideologia pautada pelo patriarcado, pelo colonialismo e pelo neoliberalismo. Fazer frente a tudo isso não é uma tarefa fácil. São muitas as formas de silenciar e invisibilizar; todavia, é preciso empoderar os sujeitos. Foi através das reflexões trazidas pelo movimento feminista – dessa vez pelas mulheres que eram pessoas com deficiência – que o capacitismo começou a ser desvelado. A partir da compreensão de que cada um de nós assimilamos nossas identidades de uma forma única, devemos garantir, então, a todas as pessoas o seu lugar de fala. Se alguém é mulher, não é apenas mulher: ela pode ser cis ou trans, ter uma determinada idade, viver em uma determinada localidade, experimentar ou não alguma deficiência, enfim, o que sabemos é que quanto mais marcadores de vulnerabilidades sociais um sujeito apresentar, maiores serão seus desafios no acesso aos direitos universais. O britânico Paul Hunt, sociólogo e pessoa com deficiência física, aparece-nos como um dos precursores do modelo social da deficiência, que passou a entendê-la como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como mulheres e negros. Somente com a mudança no pensamento coletivo é que poderíamos conceber uma sociedade que valorizasse a diversidade e fosse capaz de promover a chamada equidade de oportunidades,

considerando que nossa maneira de existir no mundo pode impactar as oportunidades que recebemos durante a trajetória de nossas vidas para alcançar pleno desenvolvimento enquanto seres humanos, tendo como recorte as pessoas com deficiência e o seu acesso aos serviços que o Estado tem a obrigação constitucional de garantir, tais como a escolarização/profissionalização, atuando como possibilidade de enfrentamento ao chamado capacitismo estrutural.

Discutir o capacitismo consiste em promover um maior amadurecimento social, de modo a construir o entendimento da necessidade de conceber os sujeitos para além das condições biomecânicas, sensoriais e cognitivo-comportamentais. Nisso consiste a materialidade da expansão das ideias fundamentadas no modelo social da deficiência. As vivências e as oportunidades influenciam diretamente a forma como nos colocamos no mundo, o nosso lugar de fala. O quanto nos identificamos com determinadas ideias revela diretamente do que queremos nos diferenciar. Acontece que essas diferenciações não são isentas de intencionalidade, ou seja, quando nos filiamos ao paradigma da inclusão, deixamos claro que identificamos os sujeitos de grupos sociais diversos como sujeitos humanos, sejam quais forem suas condições.

Adentraremos o modelo de inclusão proposto no projeto de implementação dos IFs. Para Pacheco (2011, p. 10),

No conceito de inclusão, temos de abrigar o combate a todas as formas

de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, por meio de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual. Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reproduutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização. Ou seja, a transformação do educando em sujeito da história.

Ainda de acordo com Pacheco (2011, p. 18),

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que [...] pressupõe o combate às

desigualdades estruturais de toda ordem.

Com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pelos quais são ampliadas as ações e o compromisso com a garantia da igualdade e da justiça social no âmbito da Rede Federal Tecnológica. Nesse contexto, foi criado o IFPE, agrupando nove *campi*, sendo três *campi* oriundos do Cefet-PE (Ipojuca, Pesqueira e Recife), três provenientes das Escolas Agrotécnicas Federais (Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão) e três resultantes da segunda fase da política de expansão da Rede Federal (Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns). Contando hoje com os *campi* da terceira expansão – Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Igarassu, Jaboatão dos Guararapes, Palmares, Paulista e Olinda –, somam-se 16 *campi*, além dos 17 polos da educação a distância. Uma instituição que já nasce com o objetivo de promover justiça através da oferta de uma formação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, baseada no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, afirmando seu compromisso com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e para o desenvolvimento sustentável da sociedade, atentando sempre para os sujeitos que carecem de condições diferenciadas, por razão de suas especificidades, para o acesso, a permanência e o êxito no seu processo formativo.

Com a necessidade de a rede federal assumir uma perspectiva inclusiva, o Ministério da Educação criou o Programa Incluir, que teve como objetivo orientar as ações de promoção da acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº 186/2008, nº 6.949/2009, nº 5.296/2004, nº 5.626/2005 e nº 7.611/2011. Nesse sentido, o Ministério da Educação passou a apoiar as IFES por meio de aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade, no âmbito do eixo “Acesso à Educação” do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite. É importante salientar que tais aportes vêm sofrendo reduções orçamentárias desde 2016, o que configura uma contradição justamente em relação à Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que estende a reserva de cotas a alunos com deficiência oriundos das escolas públicas e que, ao passo que amplia o acesso, reduz os recursos, dificultando a contratação de pessoal especializado e a aquisição de tecnologia assistiva.

Foi nesse contexto que o IFPE assumiu uma perspectiva institucional inclusiva, com a aprovação em concurso dos primeiros professores e tradutores intérpretes de Libras e, logo depois, dos primeiros revisores de textos Braille. Nesse sentido, a Resolução CONSUP nº 82/2014, posteriormente alterada pela Resolução nº 10/2016, instituiu de maneira sistêmica,

no âmbito do IFPE, os Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência (NAPNE).

Além de ampliar a oferta de vagas, as instituições passaram a contar com mais estudantes pretos, pardos, indígenas ou com deficiência, em situação de vulnerabilidade. Porém, o acesso representa apenas o início do desafio; ainda é preciso garantir as estratégias para a permanência e o êxito desses novos estudantes, como dissemos inicialmente. O essencial é o exercício coletivo de ressignificar as práticas pautadas em ideias capacitistas para a construção desse novo lugar de aprendizagem. O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispunha sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), tem o propósito de garantir o direito a uma educação pública, de qualidade e inclusiva, conforme os objetivos dispostos no seu segundo artigo: I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Ainda de acordo com o decreto, o programa deverá garantir a plena participação de todos os estudantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão através de ações de promoção nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e

superdotação. Toda essa mobilização justifica-se pelo reconhecimento da diversidade existente entre os nossos estudantes. Compreender e acolher cada um deles em todas as suas especificidades é certamente um dos elementos centrais na promoção de uma formação integral.

Para exemplificar as ações da assistência estudantil, pautadas na diminuição das barreiras impostas, entre outras questões, pelo capacitismo e voltadas para a formação com ênfase na possibilidade dos indivíduos e na não discriminação, apresentaremos um breve relato sobre a experiência vivenciada em um dos *campi* do IFPE.

Em 2016, ano em que os primeiros revisores de textos Braille ingressaram no IFPE, ingressou, também, em um dos *campi*, uma estudante cega de 15 anos, na modalidade do ensino técnico integrado ao médio. Em toda sua trajetória prévia ela não havia tido contato com computadores ou smartphone; residia em um sítio na zona rural, afastado do *campus*. No primeiro contato, a estudante demonstrou-se retraída e, para traçar o formato do atendimento, fez-se necessário entender toda sua trajetória na escola municipal próxima de sua casa. A estudante é usuária do Sistema Braille e demonstrou que essa era a forma pela qual ela preferia estudar. Questionada sobre o uso do computador e de outras tecnologias assistivas, revelou nunca ter usado; relatou também não haver desenvolvido as técnicas em orientação e mobilidade e que, por isso, não tinha autonomia em seus deslocamentos entre a escola e sua residência. Percebeu-se a necessidade da mobilização de diversos atores para promoção das providências

que auxiliassem no acolhimento à estudante. O *campus* adquiriu equipamentos de tecnologia assistiva com recursos da assistência estudantil, e os professores foram orientados no sentido de escolherem estratégias que melhor atendessem às especificidades da estudante no processo de inclusão nos diferentes momentos da jornada escolar; para isso, um plano de trabalho foi desenvolvido, e também foi estabelecida importante parceria com uma instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência visual, que disponibilizou um curso básico de informática para a estudante. Além disso, o serviço social sugeriu o uso do benefício eventual para aquisição de um notebook com o qual a estudante poderia realizar as atividades. Ao passo que ela se adaptava à nova realidade e abraçava todas as oportunidades que lhe eram ofertadas, toda a escola também iniciava um processo de naturalização e valorização da diversidade. Os professores compartilhavam soluções desenvolvidas não simplesmente para a estudante, mas, sobretudo, *com* a estudante, transformando-a em protagonista do seu processo formativo, o que representa uma prática anticapacitista.

Com esse relato, para além de representar o sucesso individual da estudante, ressaltamos, sobretudo, o papel do IFPE no processo de consolidação de uma instituição acolhedora, inclusiva, capaz de responder às demandas de uma sociedade cada vez mais plural, de uma forma séria, em sintonia com uma perspectiva individualmente emancipatória e socialmente revolucionária.

Todo esse processo só é possível em razão de um conjunto de políticas públicas que objetiva reduzir as

desigualdades, uma política de cotas que possibilita o acesso de estudantes oriundos das camadas populares, uma política de assistência estudantil que promove as condições de permanência desses estudantes e a oferta de uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade para as filhas e os filhos das trabalhadoras e dos trabalhadores. Tudo isso representa ainda um projeto de sociedade para todas e todos nós que acreditamos e trabalhamos em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva, em que a raça, o gênero, a religião e a presença ou não de deficiência não determinem as oportunidades dos sujeitos.

Por fim, é imprescindível reconhecer-se capacitista, combater cotidianamente os efeitos dessa prática, discutir o tema sempre que possível no ambiente familiar, no local de trabalho, nas escolas, na mídia e na sociedade como um todo, pois somente a partir do entendimento do que é o capacitismo – como se apresenta, qual o objetivo, a quem serve e, sobretudo, quais os mecanismos e recursos de que dispomos para sua desestruturação – é que poderemos vislumbrar a possibilidade da criação de uma sociedade – e, por conseguinte, de uma escola – verdadeiramente inclusiva.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, [...] e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 [...], e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: <https://www>.

[planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm).
Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 [...], e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:** seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 131, p. 1, 10 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaactualizada-pl.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., São Paulo, 2013. Anais [...]. São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2013.

LIMA. F. J.; SILVA, F. T. S. Barreiras Atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, O. S. H. (org.). *Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas*. Porto Alegre: AGE, 2008.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas. Resolução nº 217 A (III). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 10 de dezembro de 1948.

PACHECO, E. *Institutos Federais*: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

RIBEIRO. E. N.; SIMÕES. J. L.; PAIVA. F. S. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. *Olh@res*, Guarulhos, v. 5, n. 2, p. 210-226, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.669>.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, v. 1, p. 7-13, 2000.

SASSAKI, R. K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://abre.ai/declaracaosalamanca>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFPE – *Campus PALMARES*

*Amanda Cibele da Silva Oliveira
Rayssa Suane de Araújo Lima*

O modo como a política de educação profissional se estruturou no Brasil, desde suas primeiras iniciativas no século XX, demarcou espaços diferentes entre grupos sociais e criou mecanismos de exclusão que segregaram, por exemplo, as pessoas com deficiência (Silva; Dore, 2016). Isso pode ser ilustrado pelo fato de a lei, que assegura percentual fixo de vagas para esse público nas Instituições Federais de Ensino (superior e técnico), ter sido promulgada apenas no ano de 2016; logo, é possível perceber que estamos contemplando uma questão que ainda requer amadurecimento teórico, prático e político.

O presente capítulo tem por objetivo promover a reflexão acerca da inserção da pessoa com deficiência na Educação Profissional, com uma discussão sobre a criação e o fortalecimento de ações educacionais inclusivas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *Campus Palmares*, a partir do relato

de experiências das iniciativas e contribuições da equipe responsável pela execução da Política de Assistência Estudantil nesse *campus*.

A iniciativa se justifica pela necessidade de ampliação do debate acerca da educação inclusiva e da criação de estratégias e mecanismos que tornem esse trabalho viável profissionalmente e que efetivem a inclusão esperada do público em questão.

Este capítulo começa discorrendo sobre o histórico do acesso das pessoas com deficiência à educação e apresenta como foi estruturada a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica no Brasil, com foco no estado de Pernambuco. Aborda também a construção da Política de Assistência Estudantil e sua relevância para a permanência e o êxito dos estudantes e traz os relatos de experiências da constituição de recursos objetivos e pedagógicos para estabelecer um espaço de educação inclusiva no IFPE – *Campus Palmares*. O capítulo finaliza com as considerações das autoras a respeito dessa experiência e sobre como ela tem contribuído para a ampliação das reflexões e possibilidades sobre o tema.

Pessoas com deficiência e o acesso à educação

O acesso das pessoas com deficiência ao espaço escolar conviveu, ao longo do seu percurso histórico, com paradigmas e iniciativas de áreas do conhecimento diversas. Segundo Rosa e Bridi (2016), o que conhecemos como Educação Especial (EE) se desenvolveu a partir

do olhar médico, apoiado nos saberes da Medicina e da Psicologia. Destaca-se, nesse contexto, o médico Jean Marc Gaspard Itard, que, no início do século XIX, se propôs a realizar uma experiência de socialização e educação de um garoto, posteriormente denominado Victor, que foi encontrado numa floresta aos 11 anos de idade, com hábitos selvagens e sem habilidades de comunicação, tendo sido diagnosticado com idiotismo¹ pelo médico Philippe Pinel (Guareschi; Naujorks, 2016).

A iniciativa de Itard, apoiada nas concepções filosóficas de John Locke e as ideias empírico-sensualistas de Condillac, estimulava o aprendizado da criança através de práticas sensoriais que contribuiriam para o desenvolvimento de habilidades mentais no garoto. As experiências do considerado médico-pedagogo com o menino Victor o tornaram referencialmente o precursor do que entendemos por Educação Especial (Tezzari, 2009).

Além de Itard, é possível mencionar Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczack como nomes que ofereceram grandes contribuições para pensar e fazer educação de pessoas com deficiência. Esses médicos-pedagogos rejeitavam metodologias rígidas, acreditavam no potencial de desenvolvimento de toda criança, baniam propostas pedagógicas que não estimulassem os indivíduos, além de denunciar práticas discriminatórias contra esses grupos (Rosa; Bridi, 2016). Entre as contribuições mencionadas, é relevante destacar que

1 O idiotismo foi conceituado por Phillippe Pinel, médico francês, e sistematizado posteriormente por seu aluno Étienne Esquirol. É por eles classificado como uma forma de “alienação mental”, uma doença comprometedora das funções intelectuais (Santiago, 2007).

Edouard Séguin foi o responsável pela criação da primeira escola integral para alunos com idiotia, o que impactou as práticas muito comuns de isolamento e encaminhamento às instituições totais.

Entre as primeiras experiências de Itard e a atualidade, a Educação Especial passou por uma série de mudanças conceituais e metodológicas. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 4.024/1961) foi promulgada com um capítulo dedicado à “educação do excepcional”, reconhecendo a necessidade de integração das pessoas com deficiência ao sistema geral de educação – o que garantiria, também, sua incorporação na sociedade. Bazante e Duarte (2011) apontam para a emergência do paradigma da integração, que possuía ligações com princípios liberais, tendo por pano de fundo a lógica do sucesso ou fracasso dos sujeitos a partir de escolhas e ações meramente individuais.

Para as autoras mencionadas acima, as décadas de 1980 e 1990 trouxeram compreensões diferenciadas a respeito das concepções e práticas em EE, que implicaram em mudanças nos espaços educativos destinados às pessoas com deficiência. Conforme as autoras, as discussões em torno da necessidade de uma sociedade mais inclusiva iniciaram nos anos 1980, destacando a importância da valorização da diferença; contudo, o paradigma da inclusão ganhou corpo a partir da Declaração de Salamanca. Concomitantemente, a LDB (Lei nº 9.394/1996) era promulgada no Brasil, trazendo contribuições para a solução de entraves encontrados no processo educativo das pessoas com deficiência, bem

como a presença da Educação Especial como parte do Ensino Regular (Bazante; Duarte, 2011).

A proposta da educação como um movimento de inclusão afirma a superação da prática de professores, professoras, que nos espaços de atendimento à pessoa com deficiência efetiva práticas de repetição, reforço e memorização, propostas de trabalho pautadas em atividades mecânicas diante da visão estática das possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência (Bazante; Duarte, 2011, p. 28).

Para Carvalho (2004), as escolas efetivamente inclusivas tratam o processo de ensino e aprendizagem dentro de uma lógica de movimento, na qual essa dinâmica se expande para além do espaço físico da escola, tratando os alunos e alunas como atores ativamente participantes do processo.

Mais especificamente no caso da Educação Profissional e Tecnológica, meio pelo qual muitas pessoas são capacitadas para o trabalho no Brasil, a discussão mais efetiva sobre a inclusão dos estudantes com deficiência ainda é recente. Conforme Nascimento e Faria (2013), as ações e estruturação de uma política de atendimento concreta a estudantes com deficiência em nível de Rede

datam do início dos anos 2000. É importante, nesse sentido, entender a constituição dessa Rede e como esse eixo educacional tem recebido e formado esses estudantes. A observação desse recorte é relevante para compreender o processo educacional em perspectiva inclusiva.

Breve histórico da formação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica

A história da Educação Profissional e Tecnológica vem sendo construída há mais de 100 anos. O marco inicial ocorreu no ano de 1909, com o Decreto nº 7.566, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas a ministrar o ensino profissional primário e gratuito. Com o passar do tempo, e mediante grandes transformações, as escolas assumiram reconfigurações e incorporações institucionais que possibilitaram a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no ano de 2008, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, possibilitando a ampliação, interiorização e diversificação da Educação Profissional e Tecnológica no país (Brasil, 2008).

Atualmente, entre as instituições que integram a Rede Federal, estão os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), 23 Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Os Institutos

Federais se caracterizam por sua natureza pluricurricular e multicampi, bem como por sua atuação vinculada ao desenvolvimento local e pela oferta de cursos de qualificação profissional, técnicos de nível médio e superiores de graduação e de pós-graduação.

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, iniciado pela Lei nº 11.195/2005, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), se concretizou com o objetivo de ampliar a presença dessas instituições em todo o território nacional, melhorando sua distribuição espacial e sua cobertura de ensino e, consequentemente, ampliando o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país.

Assim, através das expansões projetadas em três fases, o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) passou a ser constituído por dez *campi*: Belo Jardim, Barreiros, Vitória de Santo Antão, Ipojuca, Pesqueira, Recife; da expansão II os *campi* Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns; e o *Campus Virtual da Educação a Distância* (EaD), com aulas presenciais em 19 polos. Cumprindo a terceira fase de expansão da Rede, em 2014, o IFPE ganhou mais sete unidades, nas cidades de Cabo de Santo Agostinho, Palmares, Jaboatão, Olinda, Paulista, Abreu e Lima e Igarassu.

Ao longo dos últimos anos, os *campi* da terceira expansão vêm transpondo os desafios educacionais em suas sedes provisórias visando à consolidação de suas sedes definitivas, abrindo oportunidades de qualificação e capacitação, bem como impulsionando

o desenvolvimento econômico e possibilitando novas oportunidades para a população de suas localidades. A missão de promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica de qualidade em todos os seus níveis e modalidades, por meio de práticas cidadãs e inclusivas, tem sido vivenciada através do fortalecimento da Política de Assistência Estudantil do IFPE, bem como pela criação e ampliação de programas institucionais nos *campi*, buscando o enfrentamento da retenção e da evasão escolar, principalmente daqueles estudantes em situação de vulnerabilidade social, numa perspectiva de formação integral que transcendia os limites do mundo do trabalho.

A Política de Assistência Estudantil, os NAPNES e o seu papel na permanência, no êxito e na inclusão dos estudantes com deficiência

O direito à educação, assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seus artigos 205 e 206, se baseia em alguns princípios essenciais, como o da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Tais princípios, além de garantias educacionais, pressupõem o reconhecimento de que existem desigualdades de condições para tais acessos, que podem se traduzir nas mais variadas situações de dificuldades, seja pela segregação, discriminação, vulnerabilidade ou precariedade em qualquer âmbito (Domingos, 2005).

O ambiente escolar, ao retratar a realidade de cada um dos seus sujeitos educacionais, deve se valer do debate de ideias para promover construções e reconstruções na formação cidadã de seus membros, a fim de criar verdadeiros espaços para suprimir as desigualdades e promover a inclusão. Essa busca pela democratização dos espaços educacionais brasileiros deve ser norteadora das políticas sociais na área da Educação, levando as instituições públicas a desenvolverem programas e projetos que favoreçam a permanência dos estudantes e seu êxito no percurso formativo.

Esses são alguns dos objetivos principais do Programa Nacional de Assistência Estudantil, previstos pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que se tornam exequíveis através de ações promotoras da igualdade de oportunidades e articuladas com as áreas de ensino, pesquisa e extensão, como previsto no inciso X do artigo 3º do referido decreto, quanto ao acesso, à participação e à aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A Política de Assistência Estudantil proposta pelo IFPE, nesse conjunto, vem atuando por meio dos setores de assistência estudantil dos *campi* para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando agir preventivamente nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. O entendimento de que essa política existe para minimizar os efeitos das desigualdades precisa considerar, além de toda a construção histórica no âmbito educacional, político ou social, o respeito às diferenças – isso

inclui os alunos com deficiência, com dificuldades de aprendizagem ou que estão sob o risco de exclusão social e escolar.

Tais aspectos estão amparados e regulamentados pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), que é um marco importante destinado a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadã. Dentro dessa perspectiva, e em torno desses avanços, a política de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais começou a se efetivar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, visando à garantia dos direitos e à conscientização sobre a inclusão e a diversidade, através do Programa TecNep (Brasil, 2006) criado pelo MEC.

O Programa deu origem aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), visando sistematizar o acolhimento dessas pessoas nos Institutos Federais de Educação e a articulação com instituições parceiras externas aos institutos. A função desse núcleo no IFPE dentro da instância finalística de Extensão é desenvolver programas, projetos e ações de acesso, permanência e êxito para pessoas com deficiência, contribuindo para o fortalecimento de políticas inclusivas, tendo como foco principal a promoção de uma cultura educativa que reconheça a importância da diversidade e da pluralidade.

Isso pressupõe uma preparação para o atendimento universalizado ao garantir o acolhimento independentemente de quem esteja ingressando nos cursos ofertados pelas instituições. Segundo Ferreira *et al.* (2007), a escola precisa se preparar para recepcionar esses estudantes, sendo necessário que toda a comunidade escolar esteja envolvida e capacitada nesse processo, desde os setores administrativos até as salas de aula, revisando procedimentos e metodologias de ensino.

No entanto, a construção desses espaços de inclusão se torna um verdadeiro desafio no contexto das instituições de implantação recente (como os *campi* de Expansão III do IFPE), que ainda estão em processo de estruturação física e/ou com um quantitativo limitado de profissionais. Ainda assim, sob essas condições desafiadoras, é possível desenvolver ações que tentem minimizar essas dificuldades, a exemplo da atuação da assistência estudantil e de como seus membros e equipes multiprofissionais podem colaborar para o avanço da construção desses espaços de inclusão. Destacaremos aqui, mediante o relato de experiências da equipe do *Campus Palmares*, uma contribuição que envolveu aprendizado, proatividade e cooperação.

Experiências vivenciadas na construção de espaços de inclusão para estudantes com deficiência

Para além das questões já expostas para a incorporação do paradigma da inclusão no cotidiano

escolar, pensar nessas práticas num espaço recém-criado, ainda em estruturação física e de recursos humanos, localizado numa área interiorana e com grande extensão rural, se mostra ainda mais desafiador.

Este relato de experiência parte de um dos *campi* da terceira expansão do IFPE, o *Campus Palmares*. A cidade de Palmares está localizada na Mata Sul de Pernambuco, a 122 km da capital, Recife. Possui IDH de 0,653, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o quarto mais baixo entre os municípios que sediam *campi* do IFPE. Vinte e um por cento dos seus 59.526 habitantes residem na Zona Rural, sendo essa a segunda maior população rural do território da Mata Sul pernambucana (IBGE, 2012). É nesse cenário que o IFPE – *Campus Palmares* tem desenvolvido suas atividades desde outubro de 2014. Atualmente a instituição oferta três cursos², todos voltados para a área de Tecnologia da Informação.

Ao longo desse período de atividades, recebemos cinco estudantes com deficiência, sendo quatro pessoas com deficiência física e uma estudante com deficiência visual. As três primeiras alunas com deficiência física que ingressaram no *Campus Palmares* conseguiram, mesmo com a limitação, transitar e ter acesso a todas as dependências do *campus*. Contudo, uma delas, cuja deficiência é motora, esbarrou em inúmeras dificuldades no decorrer das aulas práticas do curso técnico em Redes de Computadores e optou pelo trancamento. Essa situação

2 Os cursos ofertados neste momento, na modalidade Técnico Subsequente, no Campus Palmares são: Manutenção e Suporte em Informática, Redes de Computadores e Informática para Internet.

foi um ponto de partida para que o atendimento ofertado pelo *campus* a pessoas com deficiência fosse repensado.

No semestre 2018.1 recebemos um estudante com deficiência física e que faz uso de cadeira de rodas no curso de Manutenção e Suporte em Informática, ocasião essa que nos impôs desafios voltados às limitações arquitetônicas da sede provisória na qual o *campus* está localizado, bem como à execução de alguns programas da Assistência Estudantil. Em virtude de ainda não haver um NAPNE estruturado no *campus*, a equipe multiprofissional da Assistência Estudantil³ assumiu as diretrizes dessas ações, mesmo aquelas que não estavam necessariamente atreladas aos programas da Política de Assistência Estudantil do IFPE. Nesse sentido, sistematizamos algumas demandas levantadas pela equipe e/ou trazidas pelo estudante e os encaminhamentos dados a essas questões, expostos no Quadro 1.

³ A equipe da Assistência Estudantil do Campus Palmares que compõe a Divisão de Apoio ao Ensino e ao Estudante (DAEE), à época da recepção dos estudantes cujas experiências de atendimento estão descritas neste capítulo, era composta pela coordenadora e por uma assistente social. Posteriormente uma pedagoga foi incorporada ao grupo e tem contribuído com os trabalhos da equipe.

Quadro 1 – Sistematização de demandas, encaminhamentos e agentes envolvidos no processo de inclusão de estudante com deficiência física

Demandas identificadas pela equipe	Encaminhamentos dados	Setores envolvidos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adequação da rampa de acesso às salas de aula do <i>campus</i>; ▪ Construção de rampas nas entradas dos laboratórios; ▪ Adequação da disposição das bancadas dos laboratórios; ▪ Adaptação do banheiro masculino para uso do estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo com a administração do prédio para anuência às mudanças estruturais; ▪ Articulação com setor de tecnologia para readequação das máquinas na nova disposição das bancadas; ▪ Licitação e compra dos materiais e da mão de obra necessários para realização das adaptações. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divisão de Apoio ao Ensino e ao Estudante (DAEE) ▪ Direção de Ensino (DEN) ▪ Direção de Administração e Planejamento (DAP) ▪ Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC)

(continua)

Demandas trazidas pelo estudante	Encaminhamentos dados	Setores envolvidos
<ul style="list-style-type: none">▪ Necessidade de ajuda de custo para traslado em carro particular da cidade de residência até Palmares;▪ Necessidade de acompanhante familiar em visitas técnicas e na participação em eventos, para apoio em demandas de saúde e deslocamento.	<ul style="list-style-type: none">▪ Concessão de valor de bolsa compatível com a demanda do estudante (Programa Bolsa Permanência);▪ Realização de análise para complementação do auxílio do Programa de Participação em Eventos para atender às demandas de deslocamento em veículo próprio e hospedagem em estabelecimento com recursos de acessibilidade.	<ul style="list-style-type: none">▪ Divisão de Apoio ao Ensino e ao Estudante (DAEE)

Fonte: elaborado pelas autoras (2021)

Além das ações de articulação para viabilização das mudanças físicas e do atendimento especializado através dos programas da Política de Assistência Estudantil, outras ações foram realizadas, juntamente com outros setores, na perspectiva de tornar efetiva a inclusão do estudante, sendo elas:

- Acolhimento e atendimento da família do estudante para fins de melhor conhecimento acerca da sua realidade e das suas especificidades, bem como para esclarecimentos acerca da nossa política institucional e do atendimento realizado pela Assistência Estudantil;
- Criação do Encontro de Inclusão, evento anual fixo no calendário acadêmico do *campus*, no qual são tratados temas e realizados debates e workshops com foco na disseminação do conhecimento e na valorização da diferença, com abertura para participação de estudantes, servidores e da comunidade. Tanto o estudante em tela quanto a sua família tiveram participação ativa na organização e momento de fala em uma das mesas do evento;
- Inserção do estudante em projeto de pesquisa voltado para o desenvolvimento de tecnologias assistivas, através do qual o referido pôde participar de eventos técnico-científicos dentro e fora do estado.

As iniciativas realizadas, além de garantirem que o estudante conseguisse concluir o curso e adentrar numa segunda formação no *Campus Palmares*, trouxeram muitos ganhos institucionais, tais como o fortalecimento do diálogo entre os diferentes setores e da capacidade do trabalho intersetorial e interinstitucional, melhoramento da estrutura física provisória do *campus* e a ampliação dos diálogos sobre diferença e inclusão entre os servidores, o corpo discente e a comunidade.

No semestre 2019.1 recebemos uma estudante com deficiência visual para o curso de Redes de Computadores. Essa situação foi um pouco mais desafiadora, primeiramente por ser algo totalmente novo, bem como pela ausência de experiência e formação dos servidores técnico-administrativos e docentes para o trato com essa questão específica. Antes da chegada da estudante, algumas ações preliminares foram realizadas:

- Contato com a estudante e sua família para compreender como seria sua rotina de deslocamento e para informar sobre os horários das aulas e do transporte escolar oferecido pelo município;
- Visita institucional à escola na qual a estudante concluiu o Ensino Médio para dialogar sobre as metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem até então, sobre a rotina escolar da referida e para troca de informações relevantes para a continuidade do trabalho no IFPE;
- Articulação com a Pró-Reitoria de Extensão do IFPE para diálogo com servidores braillistas do Instituto, a fim de estabelecer parceria para tradução de material didático para a estudante e, especialmente, para compreender melhor a realidade da pessoa com deficiência visual e pensar, junto com esses profissionais – que além de braillistas são professores –, em estratégias de atendimento à estudante dentro da área de tecnologia.

Após essas primeiras iniciativas, foram realizadas reuniões com a Direção de Ensino do *campus* e com a Coordenação do Curso Técnico em Redes de Computadores, e essas duas instâncias foram responsáveis por discutir com o corpo docente as estratégias didático-pedagógicas, dentro do espectro de cada disciplina. Após o início das aulas, novas demandas foram identificadas pela equipe da Assistência Estudantil do *campus* e/ou trazidas pelos docentes e coordenação de curso, enquanto outras foram apresentadas pela estudante; tais demandas estão sistematizadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Sistematização de demandas, encaminhamentos e agentes envolvidos no processo de inclusão de estudante com deficiência visual

Demandas identificadas pela equipe	Encaminhamentos dados	Setores envolvidos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessidade de computador adaptado com softwares de leitura de tela para uso pela estudante; ▪ Necessidade de aquisição de uma bengala para auxiliar o deslocamento da estudante, bem como promover sua mobilidade e autonomia; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo com o setor de patrimônio do campus para cessão de um notebook, para uso exclusivo da estudante nas dependências do campus, bem como com a CTIC para instalação e configuração dos softwares necessários para tornar o equipamento acessível; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divisão de Apoio ao Ensino e ao Estudante (DAEE) ▪ Direção de Ensino (DEN) ▪ Direção de Administração e Planejamento (DAP) e Coordenação de Material, Patrimônio e Serviços Gerais (CMPSG)

(continua)

(continuação)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão das placas de sinalização dos setores e transcrição dos textos em braille; ▪ Necessidade de suporte pedagógico para revisão e melhor compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula; ▪ Necessidade de aquisição de livros e textos adaptados em braille na biblioteca do campus. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concessão de benefício através do Programa de Benefício Eventual para aquisição da bengala para a estudante e promoção de aulas de mobilidade; ▪ Solicitação do apoio da servidora braillista para revisão das placas e encaminhamento à Coordenação de Comunicação do campus para confecção de novas; ▪ Solicitação de institucionalização de cooperação técnica da servidora braillista da Reitoria com o Campus Palmares; ▪ Criação de horários em contraturno para a estudante com apoio da servidora braillista e dos monitores das disciplinas para as quais a estudante apontou ter necessidade de apoio; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenação de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC) ▪ Divisão de Pesquisa e Extensão (DPEX) ▪ Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão – PROEXT (Reitoria) ▪ Coordenação de Biblioteca e Multimeios (CBIM)
---	---	---

(continua)

(continuação)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitação à Fundação Dorina Nowill para Cegos, através do projeto Rede de Leitura Inclusiva, para a criação de um cadastro institucional que permitiu acesso aos audiobooks, disponíveis na DorinaTeca, para uso da estudante; além dessa ação, foram realizadas orientações à aluna para o uso dessa plataforma digital. Através do mesmo projeto foram adquiridos também livros físicos impressos em braille e audiobooks em formato CD-ROM, que hoje compõem o acervo da biblioteca do Campus Palmares. 	
Demandas trazidas pela estudante	Encaminhamentos dados	Setores envolvidos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessidade de aparelho de gravação de áudio para apoio na revisão do conteúdo apresentado na sala de aula no período de estudos extraclasse; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concessão de valor para compra do gravador de áudio através do Programa de Benefício Eventual; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divisão de Apoio ao Ensino e ao Estudante (DAEE) ▪ Direção de Ensino (DEN)

(continua)

(continuação)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necessidade de readequação da rota do transporte escolar para atender ao deslocamento da estudante entre sua residência e o campus. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concessão de benefício do Programa de Auxílio Financeiro para o custeio do transporte entre a residência da estudante e o campus, até a sua inclusão em programa de fluxo contínuo (Programa Bolsa Permanência); ▪ Articulação com o setor de transporte escolar do município de Palmares para inclusão da residência da estudante na rota do transporte escolar com destino ao IFPE. 	
---	--	--

Fonte: elaborado pelas autoras (2021)

Além das ações mencionadas acima, outras iniciativas do setor de Assistência Estudantil foram relevantes nesse processo, tais como:

- Realização de visitas domiciliares à estudante e sua família, a fim de melhor compreender sua realidade, fortalecer a responsabilidade institucional diante do processo de formação e inclusão da estudante, além de tentar inserir a família, dentro das suas possibilidades, nesse processo;
- Articulação com outras pessoas, além do núcleo familiar, que constituíam uma rede de apoio à estudante,

para assegurar suporte necessário à sua logística de estudos no contraturno;

- Fortalecimento do espaço do Encontro de Inclusão, adesão da estudante à organização e à participação no evento e ampliação das discussões promovidas nesse momento.

Uma ação realizada pela Direção de Ensino, que é relevante ser mencionada neste momento, foi a promoção de capacitação do corpo docente acerca do tema da educação da pessoa com deficiência, com enfoque no ensino e no uso da tecnologia para pessoas com deficiência visual. Os momentos de formação foram dirigidos essencialmente por profissionais com deficiência visual das áreas de Educação e de Tecnologia. Esse momento foi crucial para a qualificação do trabalho realizado pelo *campus* e, especialmente, para mudanças de cultura organizacional acerca da diferença e das concepções sobre as capacidades e potencialidades das pessoas com deficiência.

Considerações finais

A construção deste capítulo até aqui tem revelado o quanto o paradigma da inclusão é recente no cenário educacional brasileiro, ao passo que evidencia a necessidade de sua efetividade para que pessoas com deficiência possam desfrutar de condições igualitárias

de acesso, permanência e êxito na educação – nesse caso, na Educação Profissional e Tecnológica –, o que trará implicações diretas na sua formação profissional/cidadã bem como na sua inserção no mundo do trabalho.

As experiências vivenciadas no IFPE – *Campus Palmares* revelam a importância do envolvimento de toda a comunidade acadêmica no processo. Neste momento é importante reiterar que transformar a instituição num espaço inclusivo em todas as suas dimensões não é atribuição restrita às equipes multiprofissionais e/ou aos setores de Assistência Estudantil. Antes, é uma tarefa que requer envolvimento de todos os outros setores administrativos, do corpo discente e uma ampla e essencial participação do corpo docente, sendo esse último agente direto envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a promoção de ações de capacitação docente é relevante para a garantia de atendimento qualificado às especificidades dos estudantes com deficiência, como também a adoção de metodologias e recursos didáticos que viabilizem o objetivo final de promover a aprendizagem mediante a construção do conhecimento.

Embora a equipe multiprofissional do setor de Assistência Estudantil tenha direcionado as ações nos casos relatados neste capítulo, é válido destacar a necessidade de estruturação do NAPNE na instituição para que as ações voltadas para esse eixo possuam coordenação e execução específicas. Também é importante a realização de um trabalho conjunto com a Assistência Estudantil

para que esse público tenha condições objetivas de acesso, permanência e êxito, asseguradas por essa política institucional, mas que haja, sobretudo, retaguarda técnica do NAPNE na promoção do suporte pedagógico necessário para uma cultura educacional mais inclusiva.

É válido pontuar que esse tipo de trabalho requer múltiplos olhares e contribuições de áreas diversas e que a incompletude da equipe multiprofissional – que é uma realidade ainda presente em alguns *campi*, não só do IFPE, mas de outros Institutos Federais no Brasil – foi algo que, em alguns momentos, dificultou a construção das propostas e intervenções nos casos aqui abordados.

No entanto, é importante salientar o quanto o bom funcionamento da intersetorialidade no *campus* aliado às articulações com setores sistêmicos do Instituto foram cruciais para o bom andamento dessas ações e que isso reforça o comprometimento da instituição em acolher esses estudantes e proporcionar-lhes um ambiente equânime de convivência e aprendizagem.

A educação inclusiva demanda esforço técnico reflexivo constante, atenção às especificidades do estudante e flexibilidade institucional, o que é um desafio para uma instituição com estruturas burocráticas bem definidas como o IFPE; por outro lado, tal educação tem se revelado, através de experiências como as abordadas neste texto, completamente possível e transformadora, tanto para a instituição quanto para a vida de estudantes com deficiência que buscam o acesso à educação e à profissionalização.

Referências

BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato; DUARTE, Ana Maria Tavares. Problematizando a Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva. In: MELO, Cinthya Torres; BARROS, Ana Maria de (org.). **Educação, Estado e Diversidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011. p. 17-35. (Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas, v. 2).

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República,

2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa TecNep – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**: Anais do Seminário Nacional. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnept2005.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: botando os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DOMINGOS, Marisa Aparecida. **A escola como espaço de inclusão**: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 29, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>. Acesso em: 5 jan. 2021.

GUARESCHI, Taís; NAUJORKS, Maria Inês. A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.

29, n. 56, p. 609-620, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23725>. Acesso em: 15 dez. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Proposta da política de assistência estudantil**. Recife: IFPE, 2012. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/assistencia-estudantil/documentos-norteadores/proposta-da-assistencia-estudantil-aprovada-pelo-consupe-26-03-12.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2021.

NASCIMENTO, Franclin; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, Franclin; FLORINDO, Gislane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da (org.). **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Editora IFB, 2013. p. 13-23.

ROSA, Maiandra Pavanello da; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. O contexto das classes especiais: diagnóstico em questão. In: **COLÓQUIO EDUCAÇÃO ESPECIAL E PESQUISA: HISTÓRIA, POLÍTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**, 3., 2016, Canela. **Anais** [...]. Canela: UFRGS, 2016.

SANTIAGO, Ana Lydia. Debilidade e déficit: origens da questão no saber psiquiátrico. **Revista CliniCAPS**, v. 1, n. 3, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/clinic/v1n3/v1n3a05.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da; DORE, Rosemary. A evasão de estudantes com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 203-214, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19152>. Acesso em: 2 dez. 2020.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação**. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NAS CONFLUÊNCIAS DO CAMINHO: TRAJETÓRIAS PELO NEABI – IFPE BELO JARDIM¹

*Felippe Luís Maciel da Silva
Maéve Cristina Lucas de Oliveira
Silas Nascimento dos Santos*

Há dois anos, encontramo-nos na tarefa de conduzir um espaço educativo que havia se desarticulado: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Campus Belo Jardim.

Agora, fuçamos memórias – de passos que antecederam esse encontro, da nossa presença no núcleo e da presença do núcleo no cotidiano escolar – e contamos o que achamos nas confluências do caminho.

São três narrativas individuais, registradas em primeira pessoa, que, ao se tocarem, participam da formação desse sujeito coletivo previsto em regimento, mas geralmente carente de forças mobilizadoras. Desejado. Indesejado. Potente. Precário.

¹ O texto deste capítulo foi escrito em 2020.

Trajetória 1

“ – [...] mas, quem é você?

– o preto que veio sujar a família,
mãe!

– e o que eu quero que você faça?

– quer que eu estude, pra
mostrar pra eles quem foi o preto que
veio sujar a família [...].”

Eu, mainha e meu mantra, desde
a década de 90, ecoando, zunindo,
palpitando e dizendo: vai lá, que é pelo
teu direito de contar a tua história.

“Há que estar sempre em guarda.
Defendido. ‘Se impor’ é colocar-se de
modo a evitar ser atacado, violentado,
discriminado. É fazer-se perceber como
detentor dos valores de pessoa, digno
de respeito, portanto.”

Eu, mainha, minhas reflexões
e Neusa Santos Souza, em Tornar-se
Negro (1983, p. 27).

Preto, pobre e periférico. Parafraseando meu poeta
da vida inteira, Miró da Muribeca, que vive na e pela
poesia, finco minhas escrevivências.

Nasci em 1986, ano do maior acidente nuclear da história, em Chernobyl, na União Soviética. Ano em que foi lançado o Plano Cruzado; o Brasil enfrentava índices elevados de inflação e prateleiras de supermercados escassas de alimentos. Foi, também, o ano em que o cometa Halley passou pela Terra, depois de 76 anos. Foram muitos eventos, mas o maior deles foi o meu nascimento.

Cheguei aos braços de mainha dois dias depois de ter sido expelido de um ventre sem espaço. Entre o parto e a partida: uma parada de ônibus². Fui parido no colo, abrigado e aquecido num coração que resolveu me dar sombra, vida, memória e um nome. Uma diáspora. Um exílio afetuoso, esperança como linimento.

Sou fruto do Coque, criado com mãe solo e irmãs. O Coque é uma comunidade localizada na Ilha Joana Bezerra, às margens do Rio Capibaribe (o Rio de João Cabral de Melo Neto), na região central e a dois quilômetros do Marco Zero, ponto turístico do país Recife. Tem o pior índice de desenvolvimento humano da capital.

São quase 13 mil moradores³, mais de 70% sendo de pessoas negras. Desigualdade de todas as maneiras: gatilho para violência e pobreza. Todavia, luta urbana e preservação de ser-Coque colaboram, cotidianamente, para o direito de ser-estar. Entre supermercados, padarias, becos, vielas e barbearias, a comunidade é feita de gente que resiste aos efeitos perversos da marginalização e busca enfrentar as privações.

2 Local onde fui adotado por mainha e minhas duas irmãs, Tusia e Silvania, em dezembro de 1986.

3 Dados de acordo com o Censo Demográfico de 2022.

Entre os benefícios no meio do caminho, concluí o ensino médio aos 19 anos. Aos 21, fui bolsista do curso de Letras da Universidade Católica de Pernambuco – lugar não comum – lugar para não-gente do Coque⁴. Aos 25, a conclusão da licenciatura. Agora, preto, pobre, periférico e professor. O único da família. O único com formação – acadêmica. O único! “Tinha que ser preto”. “ – [...] mas, quem é você? [...]”.

É intento esclarecer que, aqui, quando destaco que sou cria do Coque, não proponho exaltar experiência individual, mas reafirmar o quanto lugares sociais minorizados e estereotipados são cercados de oportunidades. Perder vagas de empregos, não conseguir entrar num táxi e não poder conhecer pessoas é muito comum, pois as representações sociais engendram ainda mais os estigmas: preto, pobre, professor e periférico.

Vocês devem estar se perguntando: o que tem a ver a vida dele, o Coque, a Política de Assistência Estudantil e o NEABI? Então, lá vem história...

Sou docente do Instituto Federal de Pernambuco – *Campus Belo Jardim*, desde 2012. Recém-formado, foi o meu primeiro concurso para professor. Foi no IFPE, também, que me reconheci ainda mais como pessoa preta. Durante o meu percurso acadêmico, embora questionasse onde estavam as pessoas como eu, nunca experienciei confrontos, debates e reflexões sobre negritude.

⁴ “Como alguém do Coque pode estudar na Católica?; Do Coque? Como assim? Na Católica?; Do Coque? E consegue pagar?...” – Das narrativas que se fizeram/fazem presentes no cotidiano. Do questionamento revestido de racismo.

Em meados de 2018, com a reestruturação do NEABI, me aproximei dos pares e, como exercício da minha profissão, as indagações acerca da propagação e manutenção do racismo no espaço escolar se fizeram mais presentes. Como se já não bastasse a ausência de pessoas negras no material didático-pedagógico, no chão do meu *campus* era (é?) comum. “Quantas professoras negras e professores negros temos aqui, hein? Vamos contar: Eu, Gabriel, Carlos, Judicleia, Tatiele, Lúcia...”. “E quantos alunos e alunas? Maéve, Kevilin, Janiele...”. Munanga (2005) ratifica a soma, quando acentua:

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações,

em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações (Munanga, 2005, p. 18-19).

Como estratégia capaz de tocar o imaginário e de promover o respeito aos aspectos étnicos e às diferenças individuais e coletivas, presentes na Política de Assistência Estudantil do IFPE, o NEABI propôs, ainda em 2018, o II Ciclo de Debates. Na programação, a apresentação de um relato de experiência intitulado “Crespografia – projeto de fotografia sobre empoderamento crespo e cacheado”, coordenado por Ronald Santos e Thiago Menezes, jovens negros e periféricos. Coque e IFPE andam juntos, e é essa experiência que me traz aqui.

A proposta do Crespografia é dar visibilidade a pessoas negras. O projeto surgiu em 2016, quando Ronald Santos, fotógrafo, também cria do Coque, foi recusado para ser modelo. A partir desse momento, manifestou-se a necessidade de fotografar modelos, criando uma rede de pessoas excluídas e não representadas. Um aquilombamento construído da força, do enfrentamento, da exclusão reforçada pela pele/raça. E, ainda, da

outridade⁵, presente no racismo cotidiano, quando nos é negado o direito de existir como iguais.

Presenciar estudantes negros e negras do agreste do estado se reconhecendo no outro, se pertencendo, questionando as opressões, narrando suas experiências, buscando conforto e acalanto nos prova o quanto o recontro é coletivo, o quanto fortalecer o chão da escola com uma educação antirracista é fundamental. À guisa de conclusão, é urgente desaparelhar a cultura da discriminação racial e, para isso, o NEABI permanece nos ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade, como diz Freire (1967); e que nos torna sujeitos falantes, como diz Kilomba (2019).

Trajetória 2

heroína

minha cola
coca
a pipa
[...]
os muleque
neguinha –
camada mulata

⁵ Personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca, de acordo com Kilomba (2019).

chuta lata
pica esconde
na favela
olha ela
o nome dela é tal e qual
tatuou no peito
preconceito racial
sentada na viela
a heroína
marginal
heroicamente viva
sobrevivente
da puta democracia...
instaurada pelos
homens de ferro
cabeça de preta
é prêmio
ainda mais se você trans
gredir
nascer preto
é agredir
a ordem social
e as artes
vomitadas pelos
artistas urubus considerados,
onde somos selvagens
e os brancos

roubaram o topo da cadeia,
onde o preto apodrece acorrentado.

Patrícia Naia, em *O punho fechado no fio da navalha*
(2017, p. 60)

Nascida em Jaboatão dos Guararapes, primogênita de três filhas de uma mãe negra solo. Mulher, negra, jovem, artista e pobre. Vim da capital para o agreste, sem familiares, para cursar Licenciatura em Música no IFPE – Campus Belo Jardim em 2012, aos dezoito anos de idade. Para minha realidade a faculdade talvez estivesse distante, para além, a arte estava. Viver de arte ia contra as vontades da minha família. Eu já tinha tanto para me preocupar... como abraçar uma profissão tão desvalorizada no nosso país, ainda mais sendo uma mulher preta?

Assumi a partir dali o risco de ser quem gostaria de ser. Uma mulher preta que cursaria o seu tão sonhado curso numa instituição pública e viveria da arte. Sim! Para muitos essa realidade nunca seria possível; ter acesso à educação de qualidade sendo *prete* nesse país é uma visão utópica da realidade. Mas eu estava ali, ocupando um espaço que era meu por direito e, acima de tudo, mostrando que mais iguais a mim chegariam nesses lugares e escureceriam aquela instituição.

Eu não era a melhor aluna; o percurso foi desgastante; as preocupações financeiras para me manter longe de casa, em outra cidade, e os processos para bolsa estudantil tão burocráticos e, de certa forma, atrasados

me deixavam sempre desanimada e com vontade de desistir. Sempre no início do ano, aproximadamente em fevereiro, eram pedidos nossos documentos (e eram muitos) para a seleção da bolsa permanência, que naquela época era um pouco mais de trezentos reais. Só que ali não acabavam nossos problemas: tínhamos que esperar até julho para receber esse dinheiro devido às burocracias existentes. Até lá, eram muitos meses devendo aluguel, sendo cobrada. E quem consegue manter a sanidade mental para estudar quando a única coisa que se passa na cabeça são dívidas?

Fui, com o passar do tempo, fazendo seleção para outras bolsas. Em 2014 entrei para o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), mas no final daquele mesmo ano também veio a gravidez inesperada, aos vinte anos de idade e com a graduação incompleta. A princípio, durante a gravidez, a situação foi estável; consegui caminhar com o PIBID e concluir minhas aulas. Ainda grávida fui retirada do PIBID, mesmo a bolsa podendo ser renovada por mais doze meses e sendo eu uma das bolsistas mais aplicadas. Começara, ali, a experiência de uma mãe negra estudante.

Minha filha tinha vinte dias de nascida quando voltei da licença maternidade. Poderia ficar mais tempo, porém sabia que iria me atrasar ainda mais nas cadeiras, então resolvi voltar. O coordenador e os professores do meu curso foram muito receptivos, fui lindamente acolhida. Eu ia da minha casa empurrando um carrinho de bebê por uma distância considerável, às seis e pouca da manhã, para pegar o café na instituição. Meu marido estava desempregado e eu não tinha mais a bolsa do

PIBID. Restava-me a bolsa permanência de pouco mais de duzentos reais – com o passar dos anos, a bolsa foi diminuída em seu valor. Então era mais confortável fazer minhas alimentações por lá. Minha filha só mamava e a situação era financeiramente ruim. Todos os dias, mesmo não tendo aula até tarde, só saía depois da janta. Recebia ajuda de muitos amigos e professores em sala de aula para poder estudar e cumprir minhas metas; eu conseguia chegar onde planejei.

Depois de um tempo me juntei com algumas meninas para ter um ponto de apoio, já que passava muito tempo com a minha filha na instituição. E como ela já tinha alguns meses, também começou a se alimentar por lá. Só que as coisas não continuaram tão “agradáveis”. Um certo dia fui chamada para uma reunião. Não estavam presentes meu coordenador do curso, nem a psicóloga e muito menos a assistente social. Chamaram uma estudante sem nenhuma forma de defesa e, de certa forma, desamparada. O motivo da reunião? Bem, minha filha sempre dormia no fim das aulas da manhã antes do almoço, então quando eu chegava no refeitório ela ainda estava dormindo e eu colocava aproximadamente trinta gramas de comida para que ela pudesse almoçar quando acordasse. Esse era o principal motivo daquela infeliz reunião: proibir que eu levasse comida para alimentar minha filha, quando iam quilos de comida para o lixo.

Naquela reunião eu escutei coisas que nunca pensei que escutaria em um ambiente “educacional”, fui questionada a respeito do meu marido e ainda tive que escutar que as pessoas presentes ali nunca precisaram levar seus filhos para a faculdade. Naquela hora me dei

conta de como o machismo e o racismo realmente são institucionalizados. Primeiro, que eu não precisava ter um marido para ser mãe; segundo, que, culturalmente falando, nós, mulheres, somos “criadas” para sermos recatadas e do lar, não para estudar. Nem preciso trazer aqui as divergências, principalmente entre nossas classes sociais. O problema não eram trinta gramas de comida, era uma mãe preta e pobre tentando concluir a graduação, quando espaços como esses não foram feitos para mulheres, para *pretes*, para mulheres pretas, para mulheres pretas e mães. Esse momento tão triste e cruel pelo qual passei me trouxe problemas psicológicos que até hoje carrego e trato, resultando em crises de pânico e transtorno de ansiedade generalizada.

Fiz então daquilo que me matava a bandeira da minha luta. Ali ninguém mais me trataria mal e eu saberia de todos os meus direitos. Uma instituição que nega um filho também nega sua mãe, e é bom que saibamos disso. Na época existia o NEABI, mas nunca se fizeram presentes nas nossas vidas, nunca houve uma aproximação comigo, mulher preta e vulnerável. Porém, a assistência social se fez presente diante da minha situação, e foi concedido o auxílio financeiro.

Hoje, depois de uma nova coordenação e equipe à frente do NEABI, fui acolhida, trazida para perto e pude mostrar com a minha arte, nesses espaços que foram abertos dentro da instituição a partir do núcleo, que racismo não pode passar, machismo não pode passar, misoginia não pode passar e que não passarão.

Tive a oportunidade de denunciar tudo o que comigo aconteceu para que não aconteça com outras mães pretas. Para além, toda essa narrativa me faz pensar no medo de trazer nomes aqui, por prezar pela minha integridade, quando todos os dias mulheres iguais a mim passam por situações parecidas. Faz-me pensar o quanto a luta ainda vai perdurar e o quanto é triste não poder trazer a cara de quem diz fazer a educação do nosso país.

A este lugar, deixo meu relato enquanto uma mulher preta, mãe, artista e estudante. Além de um simples relato, é um ato de denúncia. A heroína que citei no início do texto, pela poesia da Patrícia Naia, vive e resiste para que outras heroínas não se percam pelo caminho.

Trajetória 3

Quando cursei ensino médio, a gente não conversava na escola sobre essas coisas.

Centro Federal de Educação Tecnológica, agora Instituto Federal de Pernambuco – *Campus Pesqueira*. Região de indígenas, nos pés do Ororubá, pouco tempo após o cacique Xicão ter sido plantado. A gente não conversava sobre isso. E por não falar nisso, até gostávamos da festa de Reis na serra, mas não sentíamos falta do povo Xukuru nas salas de aula.

Nem discutimos o fato de que o único preto da nossa turma foi o primeiro a levar o baculejo, naquele

dia depois da visita técnica, quando o policial justificou sua suspeita por conta da “camisa de Bob Marley e do bonezinho dos sem-terra”.

Boné não atrai sirene; a geografia de um corpo, sim. É vista de longe, muito antes da classe social, diria-nos o professor Munanga, se naquele tempo sua voz ecoasse na instituição.

Éramos alunos de Rosário, mulher-comunidade que nos acolhia e levantava nossos rostos. E discutíamos classe social, pobreza, desigualdade. E curtíamos pagode e futebol e rua.

Mas não costumavam frequentar nossos ouvidos e bocas estas palavras: raça, racismo, ancestralidade, privilégios.

E por não falarmos nisso, nunca matutei sobre o fato de ter crescido em família inter-racial, de gente branca do campo e gente preta da cidade, tendo ainda presença indígena como parentes próximos. Menos ainda me atentei a perceber os sinais de negritude e africanidade presentes, silenciosa e silenciadamente, na casa de Vó. Nem aprendi a ler em meu próprio corpo as marcas de uma fronteira. Nariz arrebitado, lábio grosso, cabelo que cresce para cima e pele clara.

Se na escola não se falava sobre essas coisas, na universidade foi pior. Anos e anos de graduação, mais mestrado e doutorado em geografia, lendo o país e o mundo aos pitacos de Gilberto Freire e outros senhores de Casa Forte, sem nem saber de Frantz Fanon, Abdias do Nascimento, Muniz Sodré, Lélia Gonzaléz, Beatriz

Nascimento, Sueli Carneiro, Nego Bispo, Ailton Krenak. Milton Santos sendo a única exceção.

Em 2013, com o término dos créditos do doutorado, parei de frequentar a Universidade Federal de Pernambuco rotineiramente, e só vi de fora a multiplicação dos corpos escuros em suas dependências, efeito das políticas de cotas instaladas em 2012, efeito da luta histórica de movimentos negros. Só soube de fora da implantação da disciplina Geografia da África, demandada e concebida pelos próprios cotistas. E só ontem, literalmente ontem, 10 de agosto de 2020, teve início, pela primeira vez na pós-graduação daquele departamento, a disciplina Geografia das Relações Étnico-Raciais.

Em 2014, passei a usar a universidade como caminho, passagem física, entre minha casa e os treinos de capoeira.

Foi na grande roda da capoeira que dei a volta ao mundo, que enxerguei o poder de um outro mundo, negro, que antecede a barbárie da dita civilização e que, massacrado pela colonização, pela diáspora atlântica, pelo genocídio, resiste e vive na ginga, mandinga, axé. Mundo que me criou, mas que só agora eu podia perceber com um pouco mais de nitidez. Só agora eu sabia formular questões certas para escutar vó Celeste, pouco antes do seu encanto. Só agora eu sabia onde encontrar mestres e mestras e territórios de aquilombamento.

E nas voltas que o mundo deu, fui devolvido ao agreste, de novo ao IFPE, de novo ao ensino médio, como professor.

Os tempos parecem outros.

Chego ao IF Belo Jardim em 2018. Ouço falar da existência de um núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas. Seis meses depois, e antes que ocorresse a primeira reunião, o núcleo foi desestruturado, devido à transferência do antigo coordenador para outra instituição. Daí nos envolvemos em um processo de articulação, entre professores, técnicos e estudantes, que se reuniram para discutir o destino daquele espaço. Montamos nova coordenação e equipe, que foi formalizada em portaria.

De lá para cá, pude participar de ambientes férteis e acolhedores, em encontros que privilegiaram a presença da arte e da cultura, o protagonismo estudantil, o protagonismo negro e indígena e a interação com territórios quilombolas e indígenas. Do núcleo, desdobramos um projeto de pesquisa, atualmente com nove bolsistas, a maioria negra, de origem rural e de periferias urbanas.

Nesses dois anos, pertencendo e ajudando a construir esse espaço, reconheço e vibro com a iluminação da questão racial dentro da escola, com o desabrochar de consciências e identidades, com as transformações estéticas provocadas pela aceitação de corpos escuros e cabelos crespos, com a gestação de práticas de acolhimento (e autoacolhimento); e com mobilizações individuais e coletivas para confrontação das discriminações raciais.

Os tempos parecem outros.

Porém.

Percebemos.

Se o racismo estrutura a formação do país e a construção e manutenção de suas instituições, se há menos de vinte anos a gente sequer ouvia uma palavra sobre o assunto na escola, se nos formamos professores em instituições que negligenciam, escondem e negam o tema; se uma das fontes mais eficazes de reprodução do racismo é a própria escola, e a nossa não aparece como exceção, o que cabe em um núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas?

Se hoje já falamos sobre assuntos há pouco silenciados, até onde vai a potência dessa nossa fala? A quem ela chega e a quem deixa de chegar?

Somos capazes de ensinar (aprender) a transgredir, educar (se educar) como prática de liberdade, como nos instiga bell hooks?

O que acontece quando a nossa ação no NEABI transborda os limites oferecidos e fere a própria estrutura que o abriga? Até onde a institucionalidade das políticas, leis e regimentos nos ampara e nos escuda, e a partir de onde as práticas institucionais secularmente arraigadas nos cerceiam e ameaçam?

Precisamos falar sobre essas coisas.

Encontro de trajetórias

Narramos trajetos pessoais, cada um impregnado do peso da questão racial de um modo. Cada um carregado de silêncios e gritos. A partir de setembro de 2018, nossas trajetórias individuais se encontraram com outras trajetórias, não narradas aqui, na tarefa de reestruturar e conduzir o NEABI Belo Jardim.

Desde então, o núcleo realizou uma série de eventos (II e III Ciclos de Debates na Semana da Consciência Negra; Abril Indígena; Escambo Solidário do IFPE Belo Jardim; Tenda da Diversidade, no evento Abril Cultural; Rolê Fotográfico Ser Pessoa Negra no *Campus* Belo Jardim etc.) e participou de outros tantos (I Encontro de Povos Indígenas e Quilombolas, no *Campus* Pesqueira; Roda de Diálogos “Sexualidade e Religiosidade”, em Belo Jardim; curso Práticas Culturais Populares nos Processos Educativos, na Fundação Joaquim Nabuco – MEC; Festival Mojubá, no debate “Povo Negro, Conte Sua História”, do Coletivo Desabrochar e Sesc etc.), além de visitas a territórios indígenas e quilombolas (Dia da Consciência Negra, no Quilombo Barro Branco; Assembleia Indígena Xukuru do Ororubá, em Pesqueira; Seminário de Educação do Campo do IFPE e II Seminário de Agroecologia do IFPE, na Casa de Sementes do Território Xukuru etc.).

Oficialmente, todas essas atividades fundamentam-se na responsabilidade de promover, planejar e executar políticas inclusivas, relativas à valorização da identidade étnico-racial negra e indígena, e de regulamentar ações referentes à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº

11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Empiricamente, se essa breve experiência nos permite falar em resultados, diríamos dos aprendizados e posturas revelados em discursos e atitudes, por parte de integrantes dos núcleos ou de participantes das atividades realizadas, nos campos da percepção e valorização da identidade étnico-racial, do respeito às diferenças, da luta pela igualdade de oportunidades, da valorização de componentes da estética negra e indígena e, especialmente, da identificação e combate rotineiro às práticas discriminatórias.

Certamente não falamos de processos consensuais e pacíficos. E nem poderíamos.

Percebemos que, em nossa experiência específica, o NEABI tem funcionado como referência para o combate às opressões praticadas no ambiente escolar, sendo seus membros docentes e discentes constantemente demandados a realizarem tarefas de mediação de conflitos, acolhimento de vítimas de discriminação e encaminhamento e acompanhamento de denúncias, tarefas que geram desgaste emocional e atrito intra-institucional.

Em âmbito maior, os NEABIs, entendidos como braço da assistência estudantil no IFPE, podem ser veículos para a crítica a essa própria política, apontando para a necessidade de empurrar os marcadores étnico-raciais para o centro, no lugar em que hoje prevalecem os parâmetros classe social e vulnerabilidade econômica.

Enfim, se podemos entender os núcleos como espaços de abrigo, conquistados com muita luta e suor e atualmente aceitos e legitimados por políticas e regimentos, podemos também encará-los como territórios de confronto, de emergência da contradição, de combate às estruturas coloniais presentes em nossos corpos e no corpo da instituição escolar. E isto é essencial não perdermos de vista.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NAIA, Patrícia. *O punho fechado no fio da navalha*. Recife: Castanha Mecânica, 2017.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL INCLUSIVA (AEI): OS NÚCLEOS DE POLÍTICAS INCLUSIVAS E A ATENÇÃO AOS MAIS VULNERÁVEIS ENTRE OS VULNERÁVEIS

*Danielle de Farias Tavares Ferreira
Leandro Paulo dos Santos*

A importância social da Assistência Estudantil (AE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) será retratada a partir de uma abordagem descritiva (Gil, 2008), lançando destaque sobre o seu fundamental papel na trajetória acadêmica dos estudantes menos favorecidos. Defenderemos também a relevância da implementação da política institucional de assistência ao estudante de forma integrada à atuação dos núcleos institucionais de políticas inclusivas, visto que esses dispositivos devem se fundir no processo de assistir e incluir, em especial, esses indivíduos oriundos de grupos historicamente marginalizados e, portanto, em maior grau de vulnerabilidade social¹.

¹ O conceito de vulnerabilidade social adotado pela Política de Assistência Estudantil do IFPE é o definido pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS), segundo a qual vulnerabilidade social é um processo de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação, como situação “decorrente da pobreza, privação (ausência de renda,

Martins (2010) conceitua o termo assistência segundo uma ótica etimológica originária do latim, *adsistentia*, como o ato ou efeito de assistir, de proteger, de amparar, de auxiliar em estado de necessidade. De acordo com essa concepção, assumindo o sentido de prestar ajuda, de dar auxílio, o termo assistência pressupõe a ideia de prestar socorro a quem precisa, de estar disponível para oferecer apoio quando necessário.

Trazendo esse enfoque para o contexto educacional, a AE pode ser entendida como o conjunto de ações desenvolvidas no campo da educação que visa garantir apoio aos estudantes diante de suas necessidades. Em sentido amplo, essa esfera da educação deve cuidar e dar atenção a todos que se enquadrem na categoria estudante. Portanto, a AE deve prestar um atendimento de caráter universal dentro das instituições de ensino. Porém, é importante levar em consideração que esse atendimento precisa ser oferecido conforme as diferentes demandas do corpo discente, que se apresenta com todos os seus contrastes.

Nesse sentido, compreender as necessidades dos estudantes dentro de uma perspectiva ampla e diversificada contribui para a consolidação de uma pedagogia da diferença, como já propunha Silva (2000) ao defender uma escola com políticas pedagógicas, de assistência e curriculares efetivamente inclusivas, isto é,

precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos-relacionais e de pertencimento social [e territorial] (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras” (Brasil, 2004b, p. 33) e/ou em risco social decorrente de violações de direitos.

indo além das benevolentes declarações de boa vontade em respeitar a diferença que nela adentra.

Seguindo essa proposta, torna-se imprescindível trazer para o centro da instituição de ensino práticas fundamentadas em teorias que permitam não apenas reconhecer e celebrar a diferença e a identidade do público-alvo da AE, mas também acompanhar e prover recursos de todas as esferas para que haja o desenvolvimento pleno desses indivíduos diversos no decorrer de todo o percurso estudantil. Essa é, portanto, a premissa fundamental à qual nos aliamos e é sobre essa perspectiva que nos debruçamos adiante.

Breve histórico sobre a assistência estudantil no Brasil

Como apontado por diversos autores (Nascimento, 2014; Pinto; David; Machado, 2015; Dutra; Santos, 2017), as primeiras ações de AE no Brasil são praticadas a partir da década de 1930. Para Kowalski (2012), as marcas de nascença da assistência ao estudante estão atreladas ao surgimento da universidade. Segundo a autora, a AE no país aparece, então, para atender à educação superior, numa época em que esse nível de ensino era um privilégio de poucos.

Assim, é a partir desse período que as ações de AE começam a ser regulamentadas no Brasil. Kowalski (2012) aponta que o Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído por meio do Decreto nº 19.851/1931, já

contemplava a ideia de assistência para os estudantes; além disso, a Constituição Federal de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 já definiam a AE como um direito. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, ganhou força o processo de redemocratização da educação e começaram a se aprofundar as discussões sobre o acesso e a permanência nas universidades. Porém, foi somente a partir dos anos 2000 que a AE passou a ganhar maior notoriedade numa perspectiva de política pública e assumiu destaque na esfera governamental.

Pinto (2015) realizou em sua tese uma investigação bibliográfica dos principais estudos que trataram o tema da AE no ensino superior, publicados no Brasil no período de 2007 a 2014. A partir da análise dos variados discursos presentes nesses estudos, conseguiu identificar, seguindo um critério de proximidade teórico-conceitual, três categorias para definir AE na atualidade:

[...] conforme os documentos analisados, a Assistência Estudantil pode ser definida, pelo menos, de três formas: 1) como um direito social, ligado ao direito à educação; 2) como integrante das políticas inclusivas ou de ação afirmativa; 3) enquanto política social de caráter assistencial (Pinto, 2015, p. 80).

De acordo com a autora, essa segunda categoria de definição da AE integra as ações inclusivas de políticas afirmativas. Essa compreensão fica evidente na afirmação de Heringer e Ferreira (2009) ao defenderem um tratamento diferenciado para os estudantes cotistas:

[...] tão ou mais importante que a ampliação de vagas e pluralidade de mecanismos de acesso à universidade para alunos vindos de escola pública, afrodescendentes ou indígenas é o reconhecimento de que eles precisam de um apoio especial [...] para que possam ser bem sucedidos em suas carreiras (Heringer; Ferreira, 2009, p. 155, grifo nosso).

Outra representante dessa linha de pensamento que enfatiza o caráter inclusivo da AE, Martendal (2012) a concebe como um direito e como uma política de inclusão

[...] que visa oportunizar a igualdade de condições, ao longo da trajetória acadêmica, tendo em vista que muitos não conseguem dar prosseguimento aos estudos, por uma série de dificuldades, de ordem social, econômica e cultural. Assim, ela se caracteriza como política afirmativa

de permanência, com vistas à inclusão social, à melhoria do desempenho acadêmico e à qualidade de vida do aluno (Martendal, 2012, p. 19).

Na visão de Pinto (2015), de maneira geral, as diferentes definições para AE ressaltam-na como um importante mecanismo de promoção de oportunidades de permanência estudantil, sobretudo para os estudantes mais pobres.

Segundo Dutra (2015), foi no processo de reforma da Educação Superior implementado pelos governos Lula-Dilma (2003 – 2016), período de maior expansão e reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que a Assistência Estudantil assumiu um papel central no discurso da democratização desse nível de ensino. O plano de expansão representou inegáveis avanços ao proporcionar uma expressiva ampliação do número de vagas ofertadas e do acesso de estudantes mais vulneráveis socialmente às IFES. No entanto, houve limitações no tocante às contradições e desigualdades sociais provenientes das condições econômicas, sociais e de acesso aos direitos, as quais se reproduzem dentro do espaço acadêmico.

Essa realidade demanda a criação de políticas específicas voltadas para esse novo público que passa a acessar as IFES. São exemplos do desenvolvimento de ações nesse sentido o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela Portaria nº 39/2007 do Ministério da Educação (MEC), e o Programa de Bolsa

Permanência (PBP), criado através da Portaria nº 389/2013 do MEC. O PNAES foi regulamentado e expandido com a promulgação do Decreto nº 7.234/2010 e foi a partir desse momento que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia passaram a ser incluídos como instituições executoras do programa.

A política de assistência estudantil no IFPE

A implementação do PNAES foi um marco histórico para a AE, pois definiu seus eixos de atuação e passou a ser o referencial para os projetos realizados e para as políticas implementadas nas diversas IFES do país. Mesmo sendo um programa de âmbito nacional, a sua execução é feita de forma descentralizada, ou seja, é garantida autonomia para que cada instituição possa implementar as suas políticas de assistência estudantil nas diversas áreas previstas pelo decreto, conforme as demandas e especificidades locais.

Diante desse contexto, no ano de 2012 foi instituída, em consonância com o PNAES, a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFPE, aprovada pelo Conselho Superior da instituição por meio da Resolução nº 21/2012. A PAE do IFPE apresenta-se como “uma política que tem como finalidade prover os recursos necessários para o estudante superar os entraves do seu desempenho acadêmico, sendo, ainda, um instrumento de fortalecimento de uma formação voltada para o exercício da cidadania” (IFPE, 2012). O seu objetivo geral é “ampliar as condições de

permanência dos estudantes do IFPE, contribuindo para a igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas, científicas, esportivas e culturais” (IFPE, 2012, grifo nosso), seguindo os parâmetros do PNAES, que se declara como um programa que “tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (Brasil, 2010, art. 1º, grifo nosso).

A PAE do IFPE consolida-se como uma política institucional pautada pelos princípios da universalidade e da justiça social, assim como o próprio PNAES. Ou seja, ela visa atender a todos os estudantes matriculados na instituição:

[...] a Política de Assistência Estudantil do IFPE abrange todos os estudantes das diversas modalidades presenciais de ensino, em suas especificidades enquanto sujeitos em formação [...]. Trata-se, portanto, de uma política institucional integrada ao processo educativo e a serviço da coletividade (IFPE, 2012).

Mas busca amparar de forma prioritária os estudantes em situação de vulnerabilidade social:

[...] o IFPE apresenta a sua Política de Assistência Estudantil, visando propiciar aos estudantes a igualdade de condições de permanência no seu percurso acadêmico, principalmente àqueles em situação de vulnerabilidade social (IFPE, 2012).

Sendo assim, entendemos que a AE existe, fundamentalmente, para auxiliar a todos os estudantes no enfrentamento das dificuldades impostas durante suas trajetórias acadêmicas. No entanto, é importante reconhecer que a instituição de ensino está inserida em um conjunto maior da sociedade, a qual é, em si, extremamente injusta e desigual, o que acaba por gerar vantagens e desvantagens para determinados indivíduos a depender do grupo a que pertençam e das características que possuam. Portanto, as instituições de educação, que tradicionalmente foram concebidas para selecionar e capacitar os mais “aptos”, como já relatou Saviani (2011), não foram pensadas para serem verdadeiramente inclusivas, promovendo, quando muito, uma inclusão-excludente.

O conceito de inclusão-excludente é utilizado por Kuenzer (2007) em discussões sobre a relação entre educação e trabalho na contemporaneidade. O autor nos auxilia a compreender esse processo seletivo encontrado no interior da escola. Na inclusão-excludente tenta-se incluir de qualquer jeito os estudantes cotistas, por

exemplo, nas políticas de assistência aos estudantes, mesmo que ainda não se garantam todas as condições ideais para atendê-los plenamente dentro de suas especificidades. Desse modo, configura-se uma inclusão que exclui justamente por não oferecer apoio qualificado a todos e, assim, favorecer a criação de critérios de exclusão durante o percurso estudantil. E os resultados dessa exclusão são evidenciados nos índices de evasão escolar. Isso demonstra que, naturalmente, as instituições de educação tendem a reproduzir a lógica excludente das sociedades, ou seja, as dinâmicas de exclusão costumam ser replicadas também dentro da comunidade acadêmica.

Dessa forma, determinantes sociais e econômicos influenciarão, preponderantemente, o percurso formativo dos estudantes, sendo que alguns destes terão maiores dificuldades e desafios do que outros e, portanto, irão demandar mais assistência.

De acordo com Magalhães (2012), embora as ações de AE, segundo o PNAES, tenham como público prioritário os ingressantes em situação socioeconômica desfavorável, é preciso levar em consideração a totalidade dos estudantes; contudo, não de forma homogênea, mas partindo do reconhecimento de que as diferenças devem conduzir à flexibilidade na execução dessa política, de modo a garantir igualdade de oportunidades e efetividade de direitos.

Conforme esse direcionamento, o atendimento da AE se destina a todos que dele necessitem em alguma medida, mas deve ser oferecido a cada um na proporção dessa necessidade – ou seja, a assistência deve ser maior

para os mais necessitados. Nesse sentido, a AE cumpre um papel importante na construção da justiça social, configurando-se como um instrumento para minimizar as desigualdades ainda perenes nas instituições de ensino. Busca garantir acesso igualitário aos direitos e oportunidades a todos os estudantes.

É importante salientar ainda que os problemas que podem se apresentar como fatores dificultantes ou impeditivos do sucesso formativo podem se manifestar por meio de diversas expressões e das formas mais simples até as mais complexas. Estas podem ser de natureza financeira, de relacionamento interpessoal, deficiência de aprendizado, traumas, preconceitos e podem estar relacionadas a aspectos pessoais variados como classe econômica, cultura, raça, etnia, religião, identidade de gênero, orientação sexual, limitações físicas e demais recortes a partir dos marcadores sociais da diferença presentes nos grupos que compõem a comunidade acadêmica.

Sendo assim, a AE deverá atuar no cuidado e na atenção a todas essas particularidades e ajudar na superação de todos os possíveis entraves decorrentes desses aspectos e de tantos outros que possam se configurar como barreiras ao sucesso estudantil e à formação cidadã desses indivíduos, auxiliando na diminuição das desigualdades sem desprestigar as diversas identidades.

A PAE como Política de Inclusão

O foco dado pelas políticas de assistência estudantil ao aspecto da permanência dos estudantes nas instituições de ensino gera em alguns autores questionamentos sobre os objetivos dessas políticas. Araújo (2003) ressalta que a assistência ao estudante é permeada por ambiguidades e contradições, podendo ser entendida, de um lado, como direito de cidadania e, de outro, como investimento.

Na visão de Kowalski (2012), o foco do PNAES é contribuir de forma eficaz para que haja melhoria no desempenho acadêmico do aluno, especialmente o de baixa renda, evitando e/ou diminuindo consideravelmente os índices de repetência e evasão, uma vez que tal situação gera um alto custo para o governo e para a instituição como um todo.

Segundo Dutra (2015), as ideias associadas de investimento e direito já comportam em si uma contradição. No entanto, quando a AE busca olhar mais atentamente para os aspectos e necessidades individuais dos estudantes – necessidades que não se limitam a questões econômicas, como já evidenciamos – e atua a partir de uma perspectiva de direitos que reconhece a diversidade humana, ela demonstra que sua preocupação está muito além do prejuízo financeiro e dos desperdícios de recursos que a retenção e a evasão estudantis representam para a instituição e para o governo, ao passo que reforça o objetivo IV do PNAES de contribuir para a promoção da inclusão social pela Educação.

Dessa forma, seguindo a linha de pensamento que enxerga a PAE como política de inclusão e motivados pela necessidade de atender prioritariamente aos estudantes em situação maior de vulnerabilidade social, precisamos olhar mais cuidadosamente para aqueles indivíduos pertencentes aos grupos historicamente excluídos da sociedade e que, portanto, enfrentam as maiores barreiras para conseguir se inserir nela. São também esses grupos que buscam essa inserção social por meio da educação e que depositam na instituição de ensino suas esperanças, mas que enfrentarão ao longo do seu percurso acadêmico muito mais dificuldades do que outros estudantes.

Mas, afinal, quem são esses sujeitos em situação de maior vulnerabilidade? São indivíduos pertencentes aos grupos que estão em situação de desvantagem político-social e que têm reconhecidamente maior dificuldade para usufruir dos direitos em pé de igualdade com os demais indivíduos que se encontram fora desse perfil desvantajoso.

São classificados como minorias sociais², não por uma questão quantitativa, mas pela limitação de acesso aos bens e serviços públicos básicos, os quais deveriam ter sua acessibilidade universalizada na

² A noção contemporânea de minoria refere-se à possibilidade de determinados grupos intervirem nas instâncias decisórias do Poder. São setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social. Por isso, são considerados minorias os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos indígenas, os ambientalistas, os antineoliberalistas, entre outros. O conceito de minoria é, portanto, o de um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder. Implica uma tomada de posição grupal no interior de uma dinâmica conflitual (Paiva; Barbalho, 2005, p. 20).

prática. São, portanto, pessoas que apresentam uma ou mais características que, em nossa sociedade patriarcal, eurocêntrica, heteronormativa e racista, se configuram como desvantajosas, pois impossibilitam sua inserção em determinados espaços de prestígio ao se distanciarem do “padrão” hegemônico.

O que se percebe nos mais diversos contextos sociais é que esse indivíduo hegemonomicamente aceito e desejado e que ocupa posições sociais favoráveis, por possuir características identitárias valorizadas nas relações patriarcas de poder, é o sujeito biologicamente homem, do gênero masculino, heterossexual e branco. Assim, é como se houvesse naturalmente uma condição ideal de existência social, que se constitui como modelo hegemônico, e quanto mais próximo desse padrão ideal, maiores as possibilidades e chances de obter sucesso.

Para diferenciar didaticamente essas marcações identitárias, intitulamos de grupos ou indivíduos minoritários aqueles que possuem pelo menos uma característica que em nossa sociedade se configura como desvantajosa, ou seja, desviante do padrão hegemônico. Enquadram-se nessa categoria as mulheres, a população negra, a população LGBTQ+³ e as populações tradicionais

³ O termo LGBTQ+ carrega identidades sexuais e de gênero em sua definição. O primeiro grupo (LGB) se refere à categoria de lésbicas, gays e bissexuais, que devem ser compreendidos como identidades sexuais. O segundo grupo, representado pela letra T, é utilizado para se referir aos transgêneros (transexuais e travestis), que devem ser compreendidos como formas de identidade de gênero. Já o Q+ refere-se à Teoria Queer, na qual Queer compreende as outras identidades de gênero e orientações sexuais que não heterossexual, refletindo uma infinidade de recortes identitários dentro desse mesmo grupo (Reymond, 2018, p. 7).

como indígenas e quilombolas. Em oposição, chamaremos de não minoritários aqueles indivíduos pertencentes ao padrão hegemônico dentro da sociedade patriarcal.

Embora as características identitárias socialmente aceitas não sejam, por si só, garantia de sucesso, elas oferecem uma maior vantagem social para aqueles que as possuem. Paralelamente, os indivíduos tornam-se mais minoritários ou mais vulneráveis à medida que apresentam ou se identificam mais com as características que se distanciam daquelas consideradas desejáveis de acordo com esse padrão ideal, ou seja, quanto mais um indivíduo se aproxima ou acumula essas características desvantajosas, maiores serão as chances de ele esbarrar em preconceitos e limitações de acesso a direitos; maiores, portanto, serão as dificuldades que ele terá de enfrentar ao longo de sua vida.

É importante ressaltar ainda que essas dificuldades tendem a se evidenciar em todos os âmbitos da vida desse sujeito minoritário e, dependendo da sua condição particular, podem se expressar desde a tenra idade, quando ele passa a vivenciá-las no espaço familiar, no escolar, nas ruas e no mercado de trabalho.

No entanto, é no espaço escolar que se concentra o nosso interesse. Esse é um dos mais importantes e decisivos ambientes onde se pode verificar uma reprodução da cruel realidade de exclusão presente nas sociedades, reforçando estereótipos, hierarquizando as relações e determinando espaços e papéis de acordo com uma lógica excludente.

Historicamente a educação formal favoreceu o estabelecimento de modelos e padrões hegemônicos em nossa sociedade. Muitas vezes, a forma como a instituição de ensino é organizada somente reforça esses padrões. Sobre essa visão da educação, Bourdieu (1989) afirma que a escola contribui para conservar as desigualdades sociais, desnaturalizando o mito da escola neutra e libertadora. Segundo essa perspectiva, a instituição de ensino favorece os valores dominantes da exploração e do poder e, assim, reforça a manutenção e o fortalecimento das desigualdades.

Por outro lado, é nesse mesmo ambiente que se podem delinejar estratégias de transformação dessa realidade de exclusão, numa perspectiva de formação contra-hegemônica. A instituição de ensino pode ser também um espaço de formação ampla a desenvolver valores e atributos inerentes à cidadania. Um espaço inclusivo e de qualidade que seja capaz de reconhecer a diversidade como valor e não como desvio social de padrões normativos e hegemônicos, atendendo às necessidades de cada indivíduo dentro de suas particularidades.

Nessa perspectiva, a educação é o

[...] mais importante instrumento de inclusão social para a consolidação da cidadania e concretização dos direitos humanos; sendo imprescindível para a tomada de consciência de si mesmo e de

sua importância para a comunidade (Gorczevski, 2010, p. 40).

O ambiente educacional é, portanto, crucial para o desenrolar de muitas dessas questões sociais e tem o poder de transformar uma sociedade, apesar de ser influenciado também por ela. É nesse espaço de socialização secundária e de formação cidadã que verificamos experiências exitosas a abranger práticas pedagógicas valorativas de uma pedagogia em favor das diferenças. Práticas pedagógicas estas indispensáveis no processo de superação de preconceitos para a convivência harmônica com as diferenças e na promoção dos direitos humanos.

Sobre algumas dessas práticas, integradas às propostas de uma política de assistência estudantil inclusiva, é que discorreremos a seguir.

Os núcleos de políticas inclusivas e suas ações integradas à PAE do IFPE

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, segundo Silva (2000), centrais nas teorias críticas da educação. Em geral, o autor afirma que a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada considera o respeito e a tolerância para com a diversidade e a diferença dentro das instituições de ensino. No entanto, esse mesmo autor nos

questiona se respeitar e tolerar é o suficiente para servir de base a uma pedagogia crítica e transformadora desses estabelecimentos de educação formal.

Neste momento, buscamos refletir acerca das políticas específicas de educação para a diversidade e conseguimos perceber que, quando a instituição escolar se organiza a partir de políticas inclusivas bem estruturadas, ela passa a cumprir o seu papel enquanto ferramenta de transformação social. Esse papel se torna efetivo quando essa mesma escola se prepara para lidar com a diversidade e praticá-la em seus currículos, bem como em suas relações e atividades de maneira geral, ou seja, quando ela consegue acolher as demandas dos indivíduos diversos durante toda a trajetória acadêmica deles, o que perpassa pela ação da AE. Promover inclusão é, portanto, intrínseco ao fazer da AE.

Contudo, atender às demandas estudantis em toda a sua amplitude constitui um enorme desafio, principalmente quando se leva em consideração os aspectos relacionados à diversidade. Identidade e diferença são criações sociais e culturaisativamente produzidas pela sociedade na qual o indivíduo se insere (Silva, 2000). A diversidade, portanto, se constitui a partir dessas identidades e diferenças que se instauraram como parte da cultura dos sistemas simbólicos que a compõem.

O que ocorre é que muitas vezes se elege uma única identidade, arbitrariamente, para ser o parâmetro em relação às outras. Entretanto, fixar uma identidade como uma norma é uma forma de hierarquização a fortalecer perspectivas de oposições binárias, isto é, ao dar valor

positivo a um polo e direcionar uma carga negativa de invisibilidade ao outro, desprestigiando o diferente, o diverso. Todo esse essencialismo nascido de um movimento de fixação desconsidera que as identidades possuem um significado cultural socialmente construído.

Contrapondo esse movimento de fixação das identidades, Butler (2003) propõe uma outra teoria, pautada na performatividade, para compreender as identidades nesse sistema de diferenças. Para a autora, as identidades estão em constante movimento. São performativas, ambíguas, indefinidas e se contrapõem às identidades fixadas por quem tem o poder de representar, definir e determinar as identidades como uma única.

É a partir desse referencial de identidade e diferença que passamos a adentrar nas discussões sobre os núcleos de políticas inclusivas e suas relações com a PAE do IFPE. Recorrer às políticas inclusivas educacionais específicas que focam determinados grupos, de forma articulada com a PAE, que é uma política de atuação mais ampla e universal, pode ser uma eficaz estratégia para atender aos diferentes grupos conforme suas particularidades e demandas específicas.

O fortalecimento das ações afirmativas no IFPE veio se consolidando à luz da Lei nº 12.711/2012, do Decreto nº 7.824/2012 e da Portaria Normativa nº 18/2012, que instituíram o Sistema de Cotas para ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas do território nacional. A referida lei se utiliza de marcadores de diferença por classe social, cor/etnia e deficiência para

destinar vagas aos grupos historicamente excluídos do acesso à educação.

O IFPE, enquanto parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), adotou essa política afirmativa voltada ao acesso e destinou o percentual de 50% do total das vagas por curso/turno para incluir os estudantes egressos de instituições de ensino mantidas pelo poder público, nos termos do inciso I do artigo 19 da Lei nº 9.394/1996. Acerca do acesso dos estudantes atendidos pelo sistema de cotas, alguns estudos, como o de Silva e Borba (2018), apontaram que os movimentos sociais consideram as cotas um sistema que possibilita melhores resultados em termos de ingresso, além de enfatizarem o aspecto relevante que é constituir-se como política de identidade.

Com relação à permanência dos estudantes e, principalmente, dos cotistas, Ferraz (2009) indicou que o desenvolvimento de ações de extensão e pesquisa aliado ao ensino e ao intercâmbio com as comunidades favoreceram a permanência dos discentes. As pesquisas citadas demonstraram que as políticas de ações afirmativas para o acesso e a permanência dos estudantes favoreceram positivamente as transformações dentro das instituições de ensino em que foram incorporadas.

Os núcleos de políticas inclusivas do IFPE são resultado desse contexto e vêm desenvolvendo ações afirmativas na medida em que objetivam focar a permanência e o êxito dos indivíduos minoritários. Atualmente o IFPE possui quatro núcleos em atividade: o Núcleo de Arte e Cultura (NAC), o Núcleo de Atendimento

a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGEd). Esses quatro núcleos surgiram entre os anos de 2013 e 2016 em resposta às demandas originadas das relações interpessoais de ensino e aprendizagem, logo após o ingresso massivo de estudantes através do sistema de cotas na instituição.

Esses núcleos, com base em seus regulamentos internos, planejam, executam e promovem ações e programas voltados às pessoas com deficiência, às pessoas afro-brasileiras, aos indígenas, às mulheres e à comunidade LGBTQ+, alvos ainda de violências e discriminações das mais diversas. As ações desenvolvidas são implementadas conforme as demandas existentes nos *campi* e polos de Educação a Distância do IFPE, seguindo as referências das diretrizes ministeriais para a educação.

Diante desse cenário de consolidação, os núcleos também têm influenciado nas mudanças assumidas pelas propostas político-pedagógicas das instituições federais de ensino, principalmente naquelas voltadas à formação técnica e tecnológica. Assim, barreiras ao ensino técnico e científico, articulado ao trabalho, à ciência e à cultura na perspectiva da emancipação humana, têm sido derrubadas. A orientação pedagógica, aos poucos, vem se assentando no pensamento analítico e em uma abordagem profissional mais abrangente e flexível ao enfatizar não apenas uma formação para atender às demandas do mercado, mas integralmente relacionada à educação cidadã transformadora de seu público.

Sendo assim, os núcleos passam a articular e executar uma assistência mais pontual aos grupos minoritários, considerando as especificidades que os indivíduos pertencentes a esses grupos possuem. É o que vamos chamar de Assistência Estudantil Inclusiva (AEI). É fundamental destacar que não estamos defendendo que se garanta privilégios para determinados grupos em detrimento de outros, e sim buscando caminhos para promover a igualdade de oportunidades, preconizada tanto no PNAES quanto na PAE do IFPE.

Como explica Maria Salete Fábio Aranha no Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* da Secretaria de Educação Especial do MEC:

Para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isto significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes. Há que se enfatizar aqui que tratamento diferenciado não se refere à instituição de privilégios, e sim à disponibilização das condições exigidas, na garantia da igualdade (Brasil, 2004a, p. 9).

Os núcleos de políticas inclusivas, devido à proximidade maior com os grupos minoritários e com a realidade social desses indivíduos, têm condições de acompanhar no dia a dia as questões relativas à diversidade, os conflitos, os tabus, as dinâmicas das relações que se estabelecem e se reestabelecem no cotidiano dos espaços acadêmicos entre os diversos atores da educação. Terão mais facilidade para prever, visualizar, acompanhar, compreender e mediar possíveis conflitos que envolvam questões de raça, gênero, sexualidade e relativas a pessoas com deficiência. Assim, a constituição de grupos que se voltem para a implementação de uma AEI, realizando atendimento particularizado para essas questões e garantindo acolhimento a esses indivíduos minoritários, mostra-se essencial.

As ações promovidas por esses núcleos são implementadas sempre visando a conscientização de toda a comunidade, mas deverão atingir cada indivíduo de maneira diferente. Para o indivíduo minoritário, a AEI representará a possibilidade de tratamento equitativo dentro do ambiente institucional, mas, muito além disso, ajudará esse indivíduo na resolução de possíveis conflitos internos, no fortalecimento de sua identidade, autovalorização, empoderamento e consciência de si e de seus direitos, considerando que ele cresceu em uma sociedade que constantemente diz que ele é menos, é inferior, é errado ou incapaz e nega a esse indivíduo o acesso a determinados espaços de prestígio.

Já para o indivíduo não minoritário, esse despertar da consciência se dará de outra forma. Nesse processo de convivência com os indivíduos minoritários, com o

diferente, os demais estudantes estão sendo provocados a refletir sobre a diversidade e a aprender com as diferenças, na medida em que são convidados a pensar na condição do outro, a se colocar no lugar do outro, a enxergar o outro como diferente, mas não inferior. E, portanto, a perceber a existência da diversidade como algo positivo. Como explica Barth (1990, p. 515, tradução nossa),

[...] as diferenças representam grandes oportunidades de aprendizado. As diferenças oferecem um recurso grátis, abundante e renovável [...]. O que é importante nas pessoas – e nas escolas – é o que é diferente, não o que é igual.

Assim, o que se percebe é que, ao mesmo tempo, essas ações de AEI buscam despertar a consciência tanto dos indivíduos minoritários quanto dos demais estudantes, que serão conduzidos a uma convivência harmônica e respeitosa com os colegas e, ao assumir uma postura inclusiva, levarão, para além do espaço escolar, aprendizados que a convivência com a diversidade pode oferecer, tornando-se sujeitos inclusivos dentro e fora da escola, durante o seu período de formação e para o resto da vida.

Dessa forma, os núcleos de políticas inclusivas desenvolvem um papel fundamental ao contribuir para a melhoria das relações da coletividade com a diversidade,

de acordo com as mais variadas possibilidades, tanto no sentido de ressignificar a relação daquele indivíduo pertencente ao grupo minoritário com o resto da comunidade quanto da comunidade com esse indivíduo. Assim, esses núcleos assumem intrinsecamente o papel de reforçar a importância da diversidade no espaço acadêmico e na sociedade como um todo e, portanto, contribuem para a construção de uma sociedade melhor para todas e todos.

Nesse sentido, deve haver uma interface colaborativa entre a AE e os núcleos, que, atuando de forma associada com a equipe multiprofissional⁴ dos setores de assistência ao estudante em cada unidade de ensino, buscarão auxílio especializado para os possíveis conflitos e deverão intervir por um atendimento diferenciado para os indivíduos minoritários como forma de compensar as desvantagens de que são vítimas cotidianamente. Dessa maneira, os núcleos se estabelecem, de fato, como centros de atenção que priorizam a inclusão e tentam promover a equidade em todos os âmbitos do IFPE. Somente assim será possível uma AE verdadeiramente inclusiva.

⁴ Segundo a PAE do IFPE, a Equipe Multiprofissional é constituída de Assistente Social, Pedagogo, Psicólogo, entre outros profissionais, e, de acordo com a competência de cada um, exerce suas atribuições relativas aos programas que constituem a política (IFPE, 2012).

Considerações finais

A partir de uma perspectiva mais local e imediata dos processos de inclusão no IFPE, desenvolvidos por meio de uma AEI, podemos considerar que os núcleos institucionais de políticas inclusivas podem contribuir sobremaneira para a permanência e o êxito dos indivíduos minoritários, apoiando a passagem deles pela instituição, na medida em que lhes garantem acesso igualitário a todos os direitos estudantis oferecidos aos demais estudantes e o usufruto do devido respeito às suas singularidades. Esse gozo pleno de direitos é condição *sine qua non* para garantir o sucesso formativo desse estudante, o que será a ponte para a sua concreta inserção social após a formação acadêmica, no mercado de trabalho e, enfim, para o exercício de sua cidadania e participação efetiva no conjunto da sociedade.

Além disso, de forma mais abrangente, a implementação das políticas de inclusão e para a diversidade no ambiente institucional, na medida em que contribui para uma formação humanizadora de cidadãos conscientes, inclusivos e solidários, presta uma assistência à sociedade como um todo.

Assim, os núcleos de políticas inclusivas ajudam todo o corpo discente, tanto os indivíduos minoritários, que naturalmente demandam maior assistência, quanto os não minoritários, na medida em que auxiliam esses indivíduos na sua formação cidadã e no seu crescimento e evolução pessoal.

Diante disso, concluímos que a criação de núcleos específicos voltados para promover a inclusão social dentro da instituição de ensino representa em si uma postura institucional de valorização da diversidade e já pressupõe que está sendo dada uma atenção especial para essas questões, já que, no momento em que são providos recursos humanos, estrutura organizacional, investimento de tempo e criação de procedimentos formais e de documentos regulamentadores, já se demonstra um esforço na direção da inclusão social – esforço que precisa existir para a implementação de qualquer política educacional.

No entanto, para que sejam efetivas, essas políticas inclusivas e as diversas ações que são promovidas pelo viés da inclusão social precisam ser regulamentadas de forma sistematizada, organizadas a partir de uma política maior de inclusão social institucional que, por sua vez, deve ser constantemente avaliada e revista. É fundamental também que essas políticas sejam priorizadas dentro dos planejamentos estratégicos institucionais, inclusive em termos de direcionamento dos recursos financeiros para viabilização de projetos voltados para a diversidade.

Por fim, entendemos que, na medida em que esses núcleos de políticas inclusivas, aliados à AE, se fortalecem e se consolidam na instituição, tornando-se capazes de fazer o processo de inclusão social ser ampliado e difundido por todos os espaços institucionais, ao se inserirem em todas as atividades, na cultura e no fazer diário da instituição, eles se estabelecem como instrumentos de assistência estudantil e de inclusão social, criando um vínculo estratégico e indissociável

entre essas duas esferas. Dessa forma, tais dispositivos assumem papel importantíssimo na efetivação da Política de Assistência Estudantil a partir de uma dimensão de Assistência Estudantil Inclusiva.

Referências

ARAÚJO, J. O. **O elo assistência e educação:** análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária Alagoana. 2003. 232 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9984>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BARTH, R. S. A personal vision of a good school. **Phi Delta Kappan**, n. 71, p. 512-516, 1990. Disponível em: <https://www.inflexion.org/a-personal-vision-of-a-good-school/>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva:** a fundamentação filosófica. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ética e Cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS).** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004b. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

BUTLER, J. P. **Problemas de Gênero:** feminismos e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DUTRA, N. G. R. **Assistência estudantil no espaço universitário:** um estudo comparativo na perspectiva da abordagem societal das representações sociais. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17369>. Acesso em: 12 jul. 2021.

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. F. S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100006>.

FERRAZ, B. T. Ações Afirmativas e cultura da avaliação: o Programa Conexões de Saberes em questão. **Revista África e Africanidades**, ano 2. n. 6, p. 1-20, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORCZEVSKI, C. A educação para os direitos humanos como política pública de combate à violência na sociedade pós-moderna. In: GORCZEVSKI, C. (org.). *Direitos humanos e participação política*. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2010.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análises das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, M.; HERINGER, R.; FERREIRA, R. (org.). *Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Proposta da Política de Assistência Estudantil*. Recife: IFPE, 2012.

KOWALSKI, A. V. *Os (des)caminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos*. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>. Acesso em: 9 jul. 2021.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>.

MAGALHÃES, R. P. Desigualdade, pobreza e Educação Superior no Brasil. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. *FONAPRACE*: Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: UFU/PROEX, 2012. p. 88-97.

MARTENDAL, L. *Programa de atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade social: aproximações avaliativas sobre sua implementação e gestão*. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100568>. Acesso em: 7 jul. 2021.

MARTINS, S. P. **Direito da seguridade social**. 30. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 478 p. (Série Fundamentos).

NASCIMENTO, A. P. L. **Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6189>. Acesso em: 7 jul. 2021.

PAIVA, R.; BARBALHO, A. (org.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

PINTO, C. C.; DAVID, M. V.; MACHADO, C. S. **A Política de Assistência Estudantil no Brasil: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA (CIGU), 15., 2015, Mar del Plata. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC/INPEAU, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/136109>. Acesso em: 7 jul. 2021.

PINTO, G. **A política de assistência estudantil da UFF em duas faces**: a institucionalidade dos processos e as perspectivas da demanda estudantil. 2015. 266 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1111921_2015_completo.pdf. Acesso em: 7 jul. 2021.

REYMOND, L. P. P. **Acolhimento da população LGBTQ+ no Distrito Federal**: do primeiro acesso à criação de vínculos. 2018. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Enfermagem) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/21102>. Acesso em: 7 jul. 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, P. V. B.; BORBA, C. A. Políticas afirmativas na pesquisa educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 151-191, maio/jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58095>.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

AS DIMENSÕES ÉTICO-POLÍTICA E PEDAGÓGICA DO TRABALHO DA ASSISTENTE SOCIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – IFPE

*Adiliane Valéria Batista F. da Silva
Joelma Letícia Cruz de Lima
Laura Fabiana da Silva*

Como explicitado no título, este capítulo pretende refletir sobre as dimensões ético-política e pedagógica do trabalho das assistentes sociais. Entretanto, no presente capítulo, essa reflexão será realizada a partir das experiências profissionais das autoras, no âmbito do trabalho na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFPCT), mais especificamente, no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Primeiramente, faz-se necessário problematizar algumas premissas. Por isso, dividimos o presente texto em três seções, cujas temáticas consideramos centrais para o entendimento dos desafios e das possibilidades presentes no fazer profissional dos assistentes sociais inseridos na RFPCT.

Dedicamos a primeira seção à discussão, a partir da referência teórica de autores marxistas, sobre a importância da educação enquanto fundamento ontológico e instrumento – exclusivamente humano – para a transmissão de conhecimentos necessários à própria sobrevivência, assim como – e não menos importante – para o ensinamento dos saberes mais complexos e sofisticados, acumulados ao longo dos milhares de anos da existência da humanidade enquanto experiência coletiva e social.

O curso da história mostra ainda que a educação é terreno de disputa entre grupos interessados na manutenção da ordem vigente, de exploração e predominância econômica em detrimento de outros grupos, cuja luta é pela revolução social e emancipação da classe trabalhadora. Nas palavras de Marx e Engels (2015, p. 62), “a história de toda a sociedade até hoje tem sido a história das lutas de classes”.

Na segunda seção, discutimos, brevemente, acerca do percurso histórico que culminou na instituição da RFPCT, além de refletirmos sobre algumas das requisições institucionais direcionadas aos assistentes sociais e sobre as respostas dadas por esses profissionais, nesses espaços sócio-ocupacionais.

Na terceira seção, privilegiamos as reflexões baseadas nas experiências profissionais das autoras, enquanto assistentes sociais que atuam no IFPE. Tais reflexões procuram apreender os limites e as possibilidades do fazer profissional, a partir do espaço delimitado institucional e territorialmente, porém,

situados no terreno mais amplo e contraditório das disputas entre projetos de educação e de sociedade antagônicos. Todavia, sem perder de vista que o posicionamento político e a atuação profissional dos assistentes sociais, trabalhadores da educação, a despeito de quaisquer entraves situados dentro e fora do âmbito institucional, devem estar pautados na defesa intransigente e na ampliação dos direitos dos estudantes.

Por fim, longe de pretender encerrar esse longo e necessário debate, apontamos, no formato de considerações finais, algumas ideias que vêm sendo amadurecidas a partir das experiências de trabalho do Serviço Social no IFPE e do esforço cotidiano em manter indissociáveis a teoria e a prática no fazer profissional.

A Educação na dinâmica da vida social e a vinculação Serviço Social e Educação

A educação insere-se na sociedade como uma atividade diretamente vinculada ao trabalho e se instaura para atender a necessidades de socialização humana e de acesso ao saber socialmente produzido. A complexificação da sociabilidade exige que as gerações humanas se apropriem, transmitam e construam conhecimentos.

Para Frigotto (2010, p. 34),

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de

condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico.

Nessas circunstâncias, ao relacionar o indivíduo com o saber produzido na sociedade, a educação estimula continuamente a capacidade crítica e criativa do ser humano, possibilitando que este construa autonomia para a vida, tenha liberdade para fortalecer o desempenho da sua capacidade teleológica e contribua efetivamente no desenvolvimento da sociedade.

Conhecimentos, habilidades, normas, leis, valores, comportamentos e crenças são transmitidos através da educação. Ela age sobre todos os homens e se faz presente em qualquer forma de sociabilidade. A reprodução social depende necessariamente dessa atividade para garantir a continuidade da sociedade. Sobre o papel de mediação do homem com a sociedade, Saviani (1995, p. 17) afirma que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos

homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Diante do seu caráter formativo, a educação gera possibilidades criativas e libertárias no ser humano. No entanto, cabe situá-la na sociedade em que está inserida para compreendê-la. Sendo assim, a educação que é praticada hegemonicamente numa sociedade resulta das relações sociais estabelecidas nela; inscreve-se, portanto, numa totalidade social.

A força da ideologia dominante é tão grande que a maioria dos homens vive, cotidianamente, situações de privação e subalternidade sem se rebelar e acreditando que esse é o curso natural da realidade social, enquanto uma pequena parcela desfruta da riqueza socialmente produzida. Sobre o papel da educação na reprodução da sociedade capitalista, Mészáros (2008, p. 44) analisa que,

[...] no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade

da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas).

Nesse formato, o educador é aquele que conhece e repassa conteúdos, enquanto o educando os recebe passivamente. Na posição de mero receptor de conhecimento, o indivíduo é levado a analisar a realidade fundamentado em um conjunto de ideias e valores que, na maioria dos casos, não representa os interesses de sua classe/raça/gênero, dificilmente conseguindo transpor a aparência dos fenômenos e questionar as informações que lhe são apresentadas. Configura-se então um processo que induz a aceitação, pela classe trabalhadora, de uma realidade desigual.

Para Freire (1987), antagônica ao modelo desumanizador é a educação problematizadora, que promove o diálogo entre os sujeitos participantes da troca de conhecimentos sobre a realidade em sua totalidade. Assim, a compreensão da relação do homem com o

mundo e o estímulo à criatividade, à reflexão e à ação proporcionam aos homens a busca pela transformação e pela libertação humana.

Gramsci (2004) destaca que uma grande massa de homens é movida por uma concepção de mundo que não expressa a realidade de seu grupo social, uma concepção que foi assimilada sem questionamento pelo fato de estar difundida no senso comum, mas que é possível uma apreensão do mundo com base em uma leitura crítica e consciente do real. Isso requer que o homem conheça a história da humanidade, o modo de desenvolvimento da sociedade, bem como que saiba que esse modo de ver está em disputa com outras formas de análise do concreto. A escola, segundo o autor, é uma das maiores organizações culturais da sociedade.

Desse modo, não podemos deixar de ressaltar que a educação tem ocupado um lugar central no âmbito das lutas sociais voltadas para a superação da sociedade do capital e das formas de opressão que lhe são características, assim como na agenda intelectual e política de um leque bastante amplo de educadores e cientistas sociais (Almeida, 2007, p. 1).

A educação que se quer emancipadora não se restringe à educação escolarizada, organizada sob a forma de política pública, mas não se constrói a despeito dela, visto que

sob as condições de vida da sociedade capitalista é ela que encerra a dimensão

pública que mediatiza, de forma institucional e contraditória, o direito ao acesso aos bens e equipamentos culturais de nosso tempo (Almeida, 2007, p. 3).

É nesse sentido que, para Almeida (2003), os assistentes sociais devem, ao mesmo tempo, tomar a política educacional como um modo historicamente determinado de oferta e regulação dos serviços educacionais, que organiza diferentes formas de trabalho coletivo e modalidades de cooperação entre os profissionais que atuam nessa área, bem como considerar a educação como um fenômeno social, cujas práticas e sujeitos envolvem processos que, embora se relacionem com a política educacional, a ela não necessariamente se circunscrevem.

Alguns estudos demonstram que a atuação do Serviço Social na educação está relacionada às demandas sociais e institucionais. A inserção do assistente social na educação remonta à década de 1930, mas o aumento dessa inserção ocorre a partir da década de 1990, paralelo com o amadurecimento do projeto ético-político da profissão e com a regulamentação da política de educação brasileira.

De acordo com Barbosa (2015), o debate e reconhecimento legal do assistente social como profissional da educação propiciou que o Serviço Social tirasse da própria profissão a concepção de educação, de escola e das demandas que se colocam a esse profissional, acerca dos desdobramentos das expressões da questão

social, como resultantes da contradição da sociedade burguesa e não no âmbito do indivíduo.

É com essa concepção de condução do trabalho profissional, no esteio do processo de produção e reprodução das relações sociais, que o exercício profissional do assistente social amplia suas bases de legitimidade, no sentido de incorporar os interesses e as necessidades dos segmentos populacionais subalternizados, alvos dos serviços prestados pelo assistente social.

Esse entendimento não prescinde da compreensão do significado social do trabalho do assistente social, que, conforme nos coloca Iamamoto (2015), se estabelece enquanto exercício profissional especializado que se realiza por meio do trabalho assalariado alienado. Esta condição sintetiza tensões no direcionamento que o assistente social pretende imprimir no seu trabalho, afirmando, de um lado, sua dimensão teleológica e criadora e, de outro lado, os constrangimentos próprios à forma assalariada do trabalho alienado, que impregna o trabalho profissional de dilemas.

Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: demandas institucionais e respostas profissionais do assistente social

O surgimento da educação profissional está atrelado ao ensino de ofícios e de disciplina à classe trabalhadora. No país, o abismo posto entre trabalho

intelectual e trabalho manual foi potencializado pela utilização da mão de obra africana, no regime de escravismo. O trabalho braçal foi, dessa maneira, associado à figura do escravo negro, que não passava de mercadoria para a elite da monocultura açucareira e, por isso, submetido a um processo de exploração do homem pelo homem, na forma mais cruel já vivida em todos os tempos.

Arquitetada na divisão do trabalho e da representação social da camada que deveria exercer as tarefas manuais, a educação profissional se destinava somente aos pobres e aos desamparados¹, pois aqueles que tinham oportunidade enveredavam pelo caminho do desenvolvimento de atividades intelectuais e de comércio.

Muitos teóricos problematizam essa diferença nas modalidades dos cursos destinados às distintas classes sociais e passaram a associar tal diferença à existência de uma dualidade estrutural na sociedade, que reverbera na educação. Concentra-se nas classes dominantes a formação de intelectuais, enquanto para a classe trabalhadora há a profissionalização voltada para a produção de mão de obra qualificada e disciplinada para o mercado de trabalho. Para Ciavatta (2005, p. 87),

[...] no Brasil, o dualismo das classes sociais, a desigualdade no acesso a bens

1 Por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de dezembro de 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas pelo então presidente Nilo Peçanha no sentido de instruir os filhos da classe trabalhadora, a fim de retirá-los do ócio por meio da oferta de cursos profissionalizantes.

e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através dos séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas na metade do século XX o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais, e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos desamparados.

Kuenzer e Grabowski (2006, p. 300) associam a existência de escolas humanistas – que tratam de uma formação preliminar e que estimulam os sujeitos a estudos posteriores – e de escolas de profissionalização – com a reprodução de conteúdos voltados para a execução de atividades práticas – à dualidade estrutural. É uma dualidade que reproduz, no campo da educação, a desigualdade instalada na ordem capitalista, na qual aqueles que detêm os meios de produção são também privilegiados no acesso a conteúdos que permitam a elaboração de conhecimentos; e, aos demais, são ofertadas dosagens de instrução suficientes para que atendam às exigências do mercado de trabalho.

A formação integral, remetendo-se ao ideário de educação omnilateral, unitária e politécnica, é aquela que permite aos educandos enxergarem a totalidade social, de

maneira que todos tenham acesso ao saber socialmente construído, tendo conhecimentos que os capacitem para atuar como dirigentes ou cidadãos (Gramsci, 2004).

Ciavatta e Ramos (2012, p. 306) esclarecem que a proposta da integração, para além da oferta do ensino médio articulado ao técnico, remete a uma educação que pretende trabalhar com a compreensão dos fenômenos na totalidade. A concepção de Ensino Médio Integrado (EMI) e de educação unitária, politécnica e omnilateral são reivindicações de uma educação comprometida com a classe trabalhadora e com a superação da dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

Em 2008, a Lei nº 11.892 cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que são instituídos no sentido de desenvolver um novo modelo de educação profissional e tecnológica no país. São instituições autônomas com a função social de oferta de educação básica, profissional e superior, especializadas na promoção de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

No campo social, essas instituições assumem o papel de redistribuir os benefícios sociais, oportunizar a criação da cidadania, diminuir a desigualdade, incorporando os movimentos de inclusão social. Cabe destacar que essa nova institucionalidade também pauta suas ações na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com uma proposta em que a disseminação e a produção de conhecimento estão diretamente articuladas com a realidade e em benefício da sociedade.

Dito isso, é necessário ressaltar que a política de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é resultado de disputas e tendências complexas ao longo da história do país, frente a uma correlação de forças entre as classes que disputam o poder e a direção econômica e política da sociedade.

Nos últimos anos, os filhos e as filhas da classe trabalhadora adentraram os muros das instituições da educação profissional e tecnológica, através da implantação de várias políticas por parte do Estado brasileiro, quais sejam: ampliação de vagas, através da criação e interiorização da Rede Federal de Ensino (Lei nº 11.892/2008); política de cotas (Lei nº 12.711/2012); ampliação e organização do financiamento das ações da assistência estudantil, através do Programa Nacional da Assistência Estudantil – PNAES (Decreto nº 7.234/2010), entre outras.

Entendemos esse maior acesso por parte da classe trabalhadora às instituições de educação pública como um avanço fundamental, mas que está longe de sua universalização. Apesar da ampliação do acesso na última década, compreendemos que vários outros desafios se colocam. Referimo-nos à continuidade da política de acesso, do ponto de vista da democratização, mas também da política de permanência e êxito, na perspectiva de promover melhorias nas condições materiais e subjetivas da classe trabalhadora.

Outrossim, entendemos a necessidade de luta pela hegemonia do projeto político pedagógico comprometido em promover a apropriação teórica e prática das bases

técnicas e em formar uma classe trabalhadora com domínio intelectual e com julgamento crítico, capaz de compreender a relação entre conhecimento e existência, de colocar-se como sujeito histórico e consciente e de entender educação e trabalho como direitos essencialmente humanos.

A experiência de trabalho do assistente social na operacionalização dos programas de assistência estudantil no âmbito da Rede Federal de EPT desvela realidades que vão além dos critérios socioeconômicos de elegibilidade para o recebimento de auxílios financeiros e benefícios previstos no PNAES. O perfil socioeconômico dos estudantes elucida as condições de vida deles e de suas famílias, e o diálogo estreito com esses estudantes endossa o entendimento de que o alcance pelos programas de assistência estudantil, apenas, não dá conta da satisfação das necessidades materiais e subjetivas, tampouco das singularidades desse público em relação a aspectos como raça, identidade de gênero e de orientação sexual.

Ao assistente social cabe identificar os sujeitos que coadunam com o projeto de sociedade que orienta os princípios e diretrizes da profissão, ou seja, uma sociedade livre de opressões de classe, gênero e raça. Nesse sentido, além de outros profissionais e docentes com formação progressista, os estudantes são aliados especialmente potentes e, mais ainda, são sujeitos protagonistas das organizações e mobilizações que, historicamente, contribuíram para conter retrocessos e ampliar direitos no campo da educação pública brasileira.

Todavia, apesar da importância da instituição do PNAES para estruturar os programas de assistência estudantil no âmbito das IFES, a lógica capitalista de focalização e restrição de direitos resulta na redução orçamentária que, em termos práticos, inviabiliza a universalização do acesso a todos os estudantes, ou, até mesmo, impossibilita o alcance do público-alvo do PNAES. Nesse cenário, além da defesa intransigente do acesso universal à educação pública e à assistência estudantil, é preciso combater a tendência à competição e ao individualismo que está presente na concepção hegemônica de educação de perspectiva tecnicista e bancária.

Ademais, é preciso extrapolar o entendimento que reduz as ações de assistência estudantil à mera distribuição de auxílios financeiros a um número cada vez menor de estudantes. Isso não significa dizer que não seja legítima a defesa de tais programas, ao contrário, é necessária a luta organizada e coletiva por sua ampliação, vislumbrando o horizonte da universalização do acesso. Contudo, as ações institucionais direcionadas para o corpo discente devem contemplar as particularidades etárias, de classe, raciais, de gênero.

Faz-se imperativa a lucidez profissional que, além de fugir do automatismo e do imediatismo, contribua para a organização política dos estudantes e dos trabalhadores da Educação. De acordo com Lewgoy (2010, p. 25),

[...] pensar as exigências e os desafios contemporâneos à

formação profissional demanda, necessariamente, refletir sobre as formas reificadas que transformam o processo educacional em mera mercadoria.

Um dos maiores desafios que se colocam no cotidiano profissional dos assistentes sociais é concretizar a indissociabilidade entre a teoria e a prática. Ultrapassar as armadilhas do imediatismo e consolidar uma intervenção profissional planejada, rigorosamente conectada com as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, consciente dos obstáculos e possibilidades das condições sociais e históricas e em articulação com as organizações políticas da classe trabalhadora, numa perspectiva de transformação da realidade social.

Nesse sentido, na busca pela concretização das dimensões ético-política e pedagógica da profissão, no âmbito do IFPE, que não estejam estritamente associadas à execução de programas de assistência estudantil cada vez mais restritos e focalizados, a participação e, especialmente, a coordenação de projetos de extensão, a atuação em projetos de pesquisa, a articulação de ações com a equipe multiprofissional e de amplitude intersetorial, além da articulação com os movimentos sociais, têm se apresentado como possibilidades concretas para a superação da dicotomia entre a teoria e a prática no exercício da profissão, como abordaremos na seção seguinte.

Apontamentos das dimensões ético-política e pedagógica do trabalho do assistente social, a partir da intervenção profissional de assistentes sociais do IFPE

As ações intrínsecas às intervenções pedagógicas multiprofissionais e intersetoriais, no trabalho do assistente social, no âmbito dos IFs, procedem da exigência de aprofundamento teórico-metodológico em relação ao objeto de investigação e intervenção e do desenvolvimento de competências profissionais como orientação da população usuária, parceria com outros profissionais e setores, articulação com movimentos políticos e sociais e diálogo com trabalhadores dos equipamentos públicos e com a população. Para o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2013, p. 36), “[...] é fundamental a apreensão dos processos que hoje mediatizam a inserção e as formas de atuação de assistentes sociais na Política de Educação e os embates presentes neste campo sócio-ocupacional”.

Nesse sentido, traremos aqui, de forma ilustrativa, algumas intervenções das autoras, que atuam num *campus* de natureza industrial, situado na capital pernambucana, e noutro de natureza agrícola, na Zona da Mata Sul do estado. Os relatos explicitam os contextos territoriais distintos e trazem algumas especificidades da realidade sobre a qual as profissionais atuam, mas também indicam inúmeros pontos de encontro das demandas institucionais e sociais e de convergência na compreensão das dimensões ético-política e pedagógica da atuação

profissional. As experiências relatadas demonstram possibilidades de respostas profissionais criadas e recriadas pelo assistente social.

O maior *campus* do IFPE, em quantidade de cursos ofertados e em número de estudantes matriculados, situa-se na capital do estado. No total, o *Campus Recife* conta com 18 cursos e, aproximadamente, 6 mil estudantes nas diversas modalidades de ensino. Levando em consideração que o município do Recife tem o maior índice de desigualdade social do país² – o que ocorre na grande maioria das metrópoles e nos principais centros urbanos –, constatamos que há um nítido reflexo dessa desigualdade no perfil dos estudantes vinculados à instituição.

Numa breve análise do perfil³ dos estudantes do *campus* que receberam auxílio do principal programa da assistência estudantil – o Programa Bolsa Permanência – em 2020.1, constatou-se que, de um total de 837 estudantes selecionados para o programa referido, 78,61%

2 O Mapa da Desigualdade entre as Capitais Brasileiras, projeto do Programa Cidades Sustentáveis realizado em junho de 2020, fez o cruzamento de indicadores das capitais quanto aos impactos da pandemia de covid-19. De acordo com o mapa, Recife e Belém estão entre as capitais com maior Índice de Gini – medida utilizada internacionalmente para verificar a concentração de renda em uma determinada população. Numa escala de 0 a 1 – na qual quanto mais próximo de 1, maior a concentração de renda –, o coeficiente de ambas é de 0,61. O valor está acima da média nacional, que registra 0,55. Além do alto índice de concentração de renda, Recife e Belém têm proporcionalmente mais pobres ou pessoas de baixa renda (Goes, 2020).

3 As informações referentes ao perfil socioeconômico foram extraídas de planilhas construídas pelo Serviço Social do Campus Recife, a partir das informações preenchidas pelos próprios estudantes, no ato da inscrição para o Programa Bolsa Permanência.

eram oriundos de escola pública; todos os estudantes selecionados possuíam renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo – ou seja, de até R\$ 1.567,50, à época –, sendo que 48,86% dos estudantes tinham renda per capita de até 0,5 salário mínimo e 27,71% dos estudantes tinham renda per capita menor ou igual a um quarto de salário mínimo; 70,37% faziam parte da população negra (pretos e pardos); 14,21% dos estudantes declararam ter orientação sexual diferente da heterossexualidade (homossexuais, bissexuais, assexuais e outros); e 54,36% – ou seja, mais da metade dos estudantes – faziam parte de famílias chefiadas por mulheres. Esse perfil é um retrato da desigualdade social, racial e de gênero que adentra os muros da escola, que acompanhamos desde o início de nossa atuação no IFPE, e que exige um trabalho que parta de uma análise da totalidade da realidade e, assim, das várias determinações das desigualdades que estruturam a sociedade.

Diante disso, iniciamos no *Campus Recife*, entre 2012 e 2013, concomitantemente à operacionalização de programas da assistência ao estudante, a coordenação de projetos, vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), com foco no debate de gênero, com o objetivo de contribuir no aprofundamento desse tema no ambiente escolar enquanto estratégia para o enfrentamento das desigualdades vivenciadas por meninas e mulheres. As ações do projeto foram realizadas em parceria com a Secretaria da Mulher e em articulação com escolas municipais dos bairros circunvizinhos ao *campus*. O projeto teve continuidade em 2014, em

parceria com as EREMs⁴ e com o Diário de Pernambuco, ampliando a problematização de questões atinentes à sexualidade e abordando as violências e opressões em razão da identidade de gênero.

Nos anos seguintes, demos sequência às discussões de gênero no *campus*, em parceria com as equipes de psicologia e enfermagem, através da participação na ação *Roda de Diálogos*, desenvolvida com o objetivo de fomentar debates e ações sobre temas elegidos pelos estudantes, tais como gênero, sexualidade, raça, laicidade, juventude e política. O desenvolvimento dessa ação culminou com a proposta de mais um projeto de extensão para debater gênero e sexualidade com os docentes do IFPE e das escolas públicas estaduais, haja vista as inúmeras denúncias dos estudantes sobre posturas machistas e até assédios de professores e estudantes dentro da sala de aula. Essa problemática demandou atendimentos psicológico e social aos estudantes, mas também estivemos atentos às necessidades de encaminhamentos à rede de enfrentamento à violência contra as mulheres.

Entre os 16 municípios que sediam algum *campus* do IFPE, Barreiros é o que tem o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Sua formação sócio-histórica é marcada por uma economia ancorada no desenvolvimento da monocultura da cana-de-açúcar, com características de uma intensa exploração da força de trabalho, do uso e da concentração de grandes extensões de terra, da produção voltada para abastecimento do mercado externo, da degradação do meio ambiente,

⁴ Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino.

da pouca ou nula exigência de escolarização dos trabalhadores, da concentração dos lucros em poucas mãos e da falta de acesso a serviços essenciais por grande parte da população.

Entendemos que o aprimoramento intelectual é um importante elemento norteador do exercício profissional do assistente social e que propicia a apreensão crítica das particularidades da realidade social. Sendo assim, no *campus* de natureza agrícola, na Zona da Mata Sul, destacamos que a análise do movimento histórico do território, empreendida na dissertação de mestrado da assistente social, elucidou que a permanência da produção da cana-de-açúcar está relacionada a uma realidade em que os sujeitos continuam a ser submetidos à perversa lógica da acumulação do capital da Zona da Mata pernambucana, onde a atividade canavieira persiste em predominar.

Reconhecemos na proposição e implementação de um projeto vinculado ao PIBEX possibilidades de atuação da política de educação profissional que potencializassem a melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora a partir da realidade local, com a construção de alternativas de subsistência e de diversificação na produção. Sendo assim, coordenamos o projeto “Multiplicando saberes: intercâmbio de experiências na agricultura familiar”, realizado em 2016, que articulou diversos saberes dos sujeitos envolvidos, com o objetivo de estimular agricultores a construírem estratégias de desenvolvimento da agricultura familiar em suas terras e proporcionar a estudantes bolsistas do curso de Tecnologia em Agroecologia vivências com esse universo.

A partir do intercâmbio entre agricultores com experiências exitosas na região, conhecimentos e estratégias foram multiplicadas, dando ênfase a discussões sobre o movimento político e técnico da agroecologia⁵, atingindo diretamente 15 famílias de agricultores e 2 estudantes bolsistas. Durante a realização do projeto, articulação e fortalecimento de outros projetos foram realizados, incluindo a promoção de roda de diálogos sobre direitos previdenciários, com a participação de assistente social do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Ainda no *Campus Barreiros*, atuamos como integrantes do “Cineclube Carimã: o cinema como instrumento de valorização da diversidade sexual e de gênero”, ação vinculada ao PIBEX. O referido projeto foi implementado também a partir do ano de 2016, com o objetivo de fomentar junto à comunidade acadêmica debates críticos sobre o respeito à diversidade, à pluralidade e a minorias sociais. As atividades foram realizadas a partir de exibições de filmes com temáticas sociais, seguidas de discussões.

Vale ressaltar que o contexto da experiência, tanto dos projetos quanto das rodas de diálogo nos dois *campi*, foi atravessado pela onda conservadora iniciada pelo Movimento Escola Sem Partido⁶ e pela concepção

5 A agroecologia baseia-se nos processos de produção natural e de organização social como alternativa para os agricultores familiares. Dissemina experiências de agriculturas de base ecológica, pautando-se numa leitura de realidade pelo entendimento da necessidade de luta política pela transformação social (Guhur; Toná, 2012).

6 O Movimento Escola sem Partido surgiu em 2004, através da iniciativa do então procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. O projeto surgiu

enviesada da “Ideologia de Gênero”, que propunham um verdadeiro silenciamento dentro das escolas com relação ao debate de gênero e sexualidade. Por outro lado, também foi recortado pela Primavera Feminista no Brasil, quando vários movimentos feministas, organizados junto às mulheres de vários setores da sociedade, fomentaram ondas de protestos com a finalidade de não retroceder nas conquistas para as mulheres no país. Os primeiros protestos foram motivados contra os assédios, contra o silenciamento pela cultura machista, e contra o projeto de lei, do então presidente da Câmara dos Deputados⁷, que dificultava o acesso ao aborto para as mulheres vítimas de estupro.

Na sequência do desenvolvimento desses projetos, deu-se a articulação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGEds) e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), no âmbito do IFPE.

como uma reação a um suposto fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos, partidários e eleitorais, que em seu ponto de vista representam doutrinação e cerceamento da liberdade do estudante em aprender. Em 2014, o procurador Nagib foi convidado para escrever dois projetos de lei para serem apresentados às Assembleias Legislativas de São Paulo e do Rio de Janeiro. Em 2015, os projetos citados tornaram-se modelo para vários municípios e estados brasileiros e chegaram a ser aprovados em alguns municípios e no estado de Alagoas, mas, além de terem sido vetados, foram contestados pela Advocacia Geral da União.

7 Aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara em 21 de outubro de 2015, o Projeto de Lei nº 5.069/2013, de autoria do então deputado Eduardo Cunha, foi alvo de dezenas de protestos e manifestações da sociedade civil, que ecoaram por todo o Brasil. O projeto objetivava dificultar o acesso das mulheres aos serviços de saúde relativos à interrupção da gravidez indesejada, autorizada por lei, no caso de estupro, impondo a realização de exame de corpo de delito e do registro de Boletim de Ocorrência Policial.

Mesmo com o trabalho sistêmico dos núcleos, a sua consolidação no *Campus Recife* não se deu sem hesitação e impasses institucionais para acolhimento das demandas relacionadas às questões de gênero. Creditamos esse tensionamento aos grupos com pautas conservadoras, inseridos em todos os segmentos da comunidade escolar. A despeito disso, participamos da construção do regulamento dos NEGEDs, nos colocando na linha de frente, junto à equipe de psicologia e enfermagem, para o atendimento dos estudantes que traziam demandas referentes à violência de gênero nos contextos doméstico e escolar e que tinham dificuldades para o uso do nome social e uso dos banheiros, a partir da identidade de gênero, no âmbito do *campus*. Atualmente, a atuação do NEGED em Recife segue fortalecida pela participação e organização ampliada dos estudantes e servidores e em articulação com os projetos de extensão com ênfase nos Direitos Humanos.

Já no *Campus Barreiros*, os dois núcleos institucionais de inclusão mencionados – NEGED e NEABI – atuaram em parceria desde que foram instituídos. Na condição de coordenadora do primeiro e integrante do segundo, conduzimos atividades de espraiamento das questões de gênero, raça e diversidade sexual.

Entre as principais ações, destacamos o “Seminário Mulheres Contemporâneas: velhos desafios, novas perspectivas”, que contou com cinco edições (2014 a 2018), realizadas no mês de março em alusão ao Dia Internacional da Mulher. Os debates aconteceram em articulação com a rede socioassistencial e outros sujeitos que atuam na rede de atendimento e proteção às

mulheres. A importância da participação das mulheres na vida pública foi discutida por mulheres estudantes, docentes, agricultoras, gestora da Secretaria da Mulher e deputada estadual, mobilizando a comunidade acadêmica do *campus* e do município; a articulação com o Ministério Público de Pernambuco resultou em palestra com promotora de justiça, bem como na disponibilização de peça teatral com a temática da violência contra a mulher para exibição no *campus*⁸.

Orientadas pelos objetivos dos projetos e dos núcleos, assim como impulsionadas pela organização do conjunto CFESS-CRESS na campanha da gestão 2017-2020 “Assistentes Sociais no combate ao racismo”, contribuímos, dentro e fora dos muros da escola, com debates e ações sobre racismo, através de parcerias com artistas e militantes na área.

No *Campus Recife*, promovemos uma oficina de turbantes e confecção de Abayomis, com o grupo de mulheres negras Cabelaço. Além das oficinas, o grupo

8 Essa parceria já havia sido constituída no ano de 2014, ano em que coordenamos o Programa Nacional Mulheres Mil – desenvolvido pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – no Campus Barreiros, para a realização de ações com cem mulheres integrantes do programa. Tratou-se de uma proposta que aliava educação profissional, através de cursos de Formação Inicial, com o fortalecimento da cidadania de mulheres em situação de vulnerabilidade social e com baixa escolaridade. No Campus Barreiros do IFPE, contamos com 100 mulheres vinculadas aos cursos de Formação Social em Relações de Gênero e Profissional em Panificação e Formação Social em Relações de Gênero e Profissional em Processamento de Alimentos, os quais, além da profissionalização, desenvolviam módulos de formação geral, sendo um deles destinado a discussões sobre as relações de gênero na sociedade, no intuito de fortalecimento da cidadania dessas mulheres.

levou o debate sobre identidade negra para os estudantes. Em articulação com o grupo de mulheres do Comitê Popular da Várzea, levamos a peça teatral “Clamor Negro” para o interior do *campus* e participamos do Festival Marielle Franco, que aconteceu no bairro da Várzea, junto com diversos grupos culturais do bairro.

No *Campus Barreiros*, no que diz respeito aos trabalhos desenvolvidos pelo NEABI, no sentido de provocar reflexões críticas acerca da questão racial, destacamos uma ação que buscou despertar o interesse e o envolvimento da juventude com a temática. Com o objetivo de dar visibilidade à identidade negra de estudantes a partir da estética dos cabelos, foi produzido um ensaio fotográfico com 30 discentes negras, e o lançamento da campanha contou com uma roda de diálogos sobre racismo.

Como resultado das articulações com o movimento negro para realização de atividades dos núcleos, um grupo de mulheres da Mata Sul foi convidado para participação no Encontro de Mulheres Negras, realizado nas etapas estadual, regional e nacional. Duas mulheres, a assistente social do *Campus Barreiros* e uma agricultora familiar envolvida em projetos institucionais, representaram a região da Mata Sul na delegação pernambucana para a etapa nacional do referido encontro, evento muito significativo e que não ocorria há trinta anos.

Destacamos também as parcerias com docentes para a participação em debates nas salas de aula e em eventos institucionais. Abordamos diversidade sexual, biodiversidade e diversidade cultural numa de nossas

ações, contando com docentes de diversas áreas do conhecimento. Ainda sobre a participação em eventos, pontuamos que o *campus* desenvolve anualmente o “Rural Geek”, ação que alia lazer e conhecimento em torno da cultura nerd. Nas duas edições desenvolvidas, o Serviço Social participou de atividades que associavam o mundo dos super-heróis em filmes e histórias em quadrinhos aos debates de gênero e raça.

A inserção do Serviço Social no campo da política de educação profissional e tecnológica possibilita a construção de intervenções também por meio das relações internacionais estabelecidas pela instituição. No ano de 2017, o *Campus Barreiros* recebeu docentes da área agrícola vindos de Moçambique. Vimos, nessa oportunidade, a possibilidade de promover diálogos entre esse grupo e a comunidade acadêmica sobre a realidade de Moçambique, buscando desmistificar os preconceitos existentes sobre o continente africano. Nesse ano, promovemos, ainda, visita dos estudantes vinculados aos núcleos a uma comunidade quilombola.

Cabe destacar também a atividade que trouxe à tona o debate sobre o impacto da Reforma da Previdência – bandeira de luta no ano de 2019 em defesa dos direitos da classe trabalhadora e que incidiu diretamente na vida das mulheres –, realizado em parceria com sindicato classista. No *Campus Recife*, o desenvolvimento de um novo projeto de extensão, com foco nos pilares da Educação, da Democracia e dos Direitos Humanos, nesse mesmo ano, também levou o debate da Reforma da Previdência para estudantes e trabalhadores.

O projeto referido teve a intenção de construir, junto aos sujeitos e espaços coletivos, debates mais abrangentes acerca de temáticas em movimento na sociedade, atinentes aos direitos sociais e humanos, como direito à educação, à previdência, ao meio ambiente, à comunicação democrática, entre outros. Através do projeto, realizamos roda de diálogo sobre educação pública e assistência estudantil, em articulação com a Feira Agroecológica, na praça da Várzea e também no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), por meio de parceria com trabalhadoras da rede socioassistencial da região política e administrativa na qual está situado o *campus*. Já em articulação com o grêmio estudantil, aprofundamos esse debate sobre o direito à educação e às políticas de acesso e permanência, no ambiente institucional.

Esses debates foram pautados em um momento conjuntural em que o orçamento para a educação pública foi duramente ameaçado pelo governo federal e levou milhares de estudantes e trabalhadores da educação às ruas do Brasil, nos emblemáticos 15M e 30M de 2019⁹. Ainda como ações do projeto, favorecemos o debate sobre o direito humano à comunicação, de forma transversal ao conteúdo curricular, a partir de um trabalho articulado junto a profissionais de comunicação e aos docentes.

⁹ Os atos em defesa da educação conhecidos como 15M e 30M ocorreram em maio de 2019 e foram respostas dos estudantes e trabalhadores da educação de todo o Brasil aos cortes anunciados pelo então ministro da Educação de Jair Bolsonaro, Abraham Weintraub. As manifestações aconteceram em 222 municípios do país, e, para muitos, a “aula na rua” foi o primeiro contato com mobilizações sociais.

A continuidade do projeto em 2020 objetivou fomentar o debate sobre o direito à educação e às políticas de acesso e permanência junto às comunidades usuárias dos CRAS localizados nos bairros próximos ao *Campus Recife*, além da discussão sobre Educação e Direitos Humanos, a partir da linguagem audiovisual, com os estudantes do *campus*. Contudo, diante da escalada da pandemia de covid-19, fez-se necessária a adequação do planejamento inicial das atividades ao contexto de calamidade pública e distanciamento social. Assim, passamos a utilizar uma rede social como ferramenta para levar à comunidade acadêmica dicas de leituras e de produções artísticas sobre direitos humanos. Além disso, nos mantivemos articuladas com os demais projetos de extensão, setores e núcleos para desenvolvimento de atividades on-line, a exemplo da construção das lives, junto ao NEGED, sobre os temas Aborto e História do Movimento LGBTQ+ e da roda de conversa sobre violência contra meninas e mulheres em tempos de pandemia.

Ainda em relação às estratégias para articular a teoria e a prática profissional, destacamos a supervisão de estágio em Serviço Social. Para Lewgoy (2010, p. 30), a formação de um assistente social é um processo que vai muito além da aprendizagem de uma série de tarefas. Requer, pois, “[...] um sólido suporte teórico-metodológico e técnico-político para propor, executar e negociar projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais”.

Articulando as demandas do setor com as atividades do projeto de extensão, entendemos que conseguimos contribuir para o desenvolvimento de

competências acadêmicas e profissionais dos estagiários em Serviço Social, diminuindo a distância entre teoria e prática e reforçando a prerrogativa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, o planejamento e a execução dos projetos proporcionaram uma vivência interdisciplinar.

É importante pontuar que materializar as dimensões ético-política e pedagógica no espaço sócio-ocupacional da educação conduz a inúmeras possibilidades de intervenção, como vimos acima, mas também encontra algumas dificuldades, principalmente de disponibilização de recursos adequados por parte da instituição, além do difícil reconhecimento da contribuição teórica, política e pedagógica dos assistentes sociais, na condição de técnicos administrativos, nas esferas de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, é muito importante construir intervenções com outros trabalhadores da educação, articular a rede de instituições e os movimentos sociais, para a condução de um agir profissional pautado nos princípios de empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, defesa dos direitos humanos, opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária e compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população.

Considerações finais

Concluímos reconhecendo o potencial da educação na construção de uma outra forma de sociabilidade. Da mesma forma que reconhecemos os limites impostos à educação nos marcos da sociedade capitalista, apontamos o seu potencial para o desenvolvimento de uma práxis coletiva que intervenha nas estruturas sociais que reproduzem as relações sociais de desigualdades e opressões na contemporaneidade.

Outrossim, desenvolvemos nossas análises pautando as particularidades do exercício profissional no tensionamento entre o projeto profissional e a sua condição de assalariamento, o que coloca para a profissão o dilema entre a atividade projetada e intencional e o pragmatismo do trabalho alienado, que não se arvora para além do imediato e restringe a autonomia relativa do assistente social.

Um dos maiores desafios até aqui tem sido apreender que a mobilização das nossas competências e atribuições privativas, no contexto da RFPCT, não está restrita às demandas de formulação e operacionalização de programas com a finalidade de concessão de auxílios financeiros, nem às análises socioeconômicas para selecionar os estudantes para esses programas. Essa apreensão é fundamental para a construção de propostas de trabalho que, sem desconsiderar essa demanda institucional, tampouco descuidar desse tipo de assistência como direito, sejam fruto de alianças com a população usuária, com seus movimentos organizados/

representativos e também com os setores da equipe multiprofissional.

Dito isso, reconhecemos a necessidade de uma prática que, em condições adversas, não caia no imobilismo. Assim, a prática profissional do assistente social precisa interpretar as demandas dos usuários e gerar respostas profissionais mais próximas aos dilemas vividos pelos sujeitos, ainda que considerando os limites impostos pela dinâmica institucional, mas também utilizando como possibilidades os recursos, instrumentos e ferramentas disponíveis na instituição e que, em alguns contextos, precisam ser apropriados pelo Serviço Social.

Nessa perspectiva, pautamos uma atuação mais conectada ao projeto político pedagógico, em disputa na RFPCT, que prevê a formação integral dos sujeitos, e ao projeto ético-político profissional do Serviço Social, comprometido com a emancipação humana.

Referências

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 2007, Belo Horizonte. *Textos [...]*. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2007. Disponível em: http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e política educacional**: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação.

Palestra proferida no I Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação, no dia 28 de março de 2003 em Belo Horizonte. 2003. Disponível em: <http://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-bal%C3%A1n%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A demanda social pela educação e a inserção do Serviço Social na educação brasileira.** Campinas: Papel Social, 2015.

CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOES, Airton. Mortalidade pela COVID-19 é mais elevada onde há maior concentração de renda. Mapa da desigualdade entre as Capitais revela que cidades mais desiguais, como Belém e Recife, têm números maiores de óbitos por 100 mil habitantes. **Programa Cidades Sustentáveis.** 23 jun. 2020. Disponível em: <https://www.cidadessustentaveis.org.br/noticia/detalhe/mortalidade-pela-covid-19-e-mais-elevada-onde-ha-maior-concentracao-de-renda>. Acesso em: 1 set. 2020.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

GUHUR, Dominique M. Perioto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10762>. Acesso em: 1 set. 2020.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de estágio em serviço social:** desafios para a formação e exercício profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Tradução, prefácio e notas: Edmilson Costa. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2015. (Série Clássicos Edipro).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE DO IFPE: NOTAS SOBRE A PERFORMANCE COTIDIANA DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Jessica Sabrina de Oliveira Menezes

Nathalia da Mata Atroch

Tanto a “normalidade” quanto a “diferença” são social, cultural (Meyer, 2012, p. 25) e discursivamente (Butler, 2017) produzidas; e o espaço escolar, com sua função historicamente normatizadora, contribuiu (e contribui) largamente para localizar sujeitos tanto no centro quanto à margem, com base na raça/etnia, no gênero e/ou na sexualidade, para ficarmos em alguns exemplos (mesmo que nos fosse possível continuar a lista, atentando para classe, credo religioso ou ausência dele, e uma série de outras questões que merecem análise, estas não são objeto deste estudo). Por mais que a escola tenha buscado ocultar sua contribuição no reforço de hierarquias sexuais e de gênero, por meio de uma suposta neutralidade, “uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas” (Louro, 2012, p. 43). Nesse sentido, uma espécie de currículo oculto concorre para reforçar uma gramática cis/heteronormativa, segundo a qual “[...]

haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade [...]” (Louro, 2012, p. 44). Conforme esse pensamento, a identidade masculina-branca-heterossexual é considerada a posição central – portanto, não problemática –, à qual todas as outras devem subordinar-se. De acordo com Louro (2012, p. 44),

Em coerência com esta lógica, em nossas escolas, as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas ou os textos literários relevantes sempre assumem tal identidade como referência. A contínua afirmação e reafirmação deste lugar privilegiado nos faz acreditar em sua universalidade e permanência [...].

Buscaremos, então, refletir acerca da contribuição dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade (Negeds) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) para desestabilizar/questionar essa posição de centralidade, buscando apoio nos estudos de gênero e em sua relação com a concepção de educação em direitos humanos. Esta, conforme Zenaide (2001 *apud* Amaral; Camargo; Murta, 2013, p. 54), “emerge como ação de resistência cultural diante das formas de autoritarismos, guerras, extermínios, práticas violadoras dos direitos à vida e à dignidade da

pessoa humana” e, nesse sentido, concorre para delinear um projeto emancipatório de democracia e cidadania.

Os Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade do IFPE e a educação para os Direitos Humanos: notas para delinear um percurso

Os Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade (Negeds¹) começam a ser formados nos *campi* do IFPE em 2016, por iniciativa formalizada pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), como resultado da atuação da Coordenação de Políticas Inclusivas (COPI), setor responsável por conduzir a elaboração de políticas e a implementação de ações com vistas a contribuir para o desenvolvimento de uma educação voltada aos direitos humanos na instituição. A ação dialoga com o percurso de consolidação de núcleos de inclusão, tais como o Núcleo de Apoio a Pessoas com Deficiência (Napne²) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi³), e objetiva

1 Embora a composição do núcleo em questão nos *campi* do IFPE date de 2016, apenas em 2021 este foi devidamente formalizado, por meio da aprovação de seu regulamento pelo Conselho Superior da instituição, através da publicação da Resolução nº 65/2021 – CONSUP [Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade (Negeds) do IFPE] (IFPE, 2021).

2 Formalização do Napne: Resolução nº 82/2014 – CONSUP [Aprova o Regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência] (IFPE, 2014) e Resolução nº 10/2016 – CONSUP [Aprova as alterações no Regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência do IFPE] (IFPE, 2016).

3 Formalização do Neabi: Resolução nº 45/2015 – CONSUP [Institui o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPE e aprova o seu Regulamento] (IFPE, 2015b).

estimular a reflexão acerca das dinâmicas de circulação de normas de gênero nas instituições de ensino, assim como dos processos de coerção inerentes à consolidação de hierarquias sexuais e de gênero, não apenas no espaço escolar/acadêmico, mas nas relações travadas no tecido social mais amplo.

Essa postura institucional foi sendo gestada como reflexo do desenvolvimento de políticas públicas para a educação em direitos humanos, entre os quais se destacam os vieses de gênero e de sexualidade, sobretudo como conquista da luta do movimento feminista, que vem se desenvolvendo, enquanto teoria e enquanto política, com maior amplitude a partir de meados do século XX. Importante salientar que nosso objetivo não é traçar uma genealogia acerca da inserção das reflexões sobre gênero e sexualidade no espaço escolar brasileiro, do qual faz parte o Instituto Federal de Pernambuco, mas considerar alguns marcos que contribuem para pensar essas questões na sua relação com a perspectiva da educação em direitos humanos, cujo desenrolar se reflete em políticas nacionais para a educação, mas se consolida como um movimento gestado de modo global/internacional.

No plano internacional, destacamos formulações no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU⁴), em especial a sistematização de programas e planos de

⁴ Importante enfatizar que, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), diversos países assumem o compromisso de realizar investimentos na humanização de suas populações. No plano nacional, a Constituição Federal de 1988 representa um marco fundamental da institucionalização dos direitos humanos no Brasil, considerando que preconiza, como um de seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana.

ação voltados a fomentar a implementação da educação em direitos humanos entre seus signatários, com vistas a contribuir para o desenvolvimento democrático, a consolidação da justiça social e a promoção dos direitos humanos. Nesse sentido, merece destaque a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (ONU, 1993), através da Declaração e Programa de Ação de Viena, por reafirmar de modo categórico a responsabilidade dos Estados em desenvolver uma sociedade que respeite os direitos humanos e salientar a importância da educação em direitos humanos como uma via de acesso para o alcance desse objetivo⁵.

A fim de responder a esse propósito, no período compreendido entre 1995 e 2004, estabeleceu-se A Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (cf. Amaral; Camargo; Murta, 2013, p. 45). Deuse nesse intervalo o desenvolvimento de diversas ações de articulação, assim como a gestação de documentos norteadores importantes, a exemplo do Programa

5 Destacamos do documento as seguintes medidas: [Primeira parte] “33. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma o dever dos Estados, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos, de orientar a educação no sentido de que a mesma [sic] reforce o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais” (ONU, 1993, p. 9, grifo nosso); [Segunda parte] “79. Os Estados devem empreender todos os esforços necessários para erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal” (ONU, 1993, p. 20, grifo nosso).

Mundial para a Educação em Direitos Humanos, aprovado em 2004, em Assembleia Geral das Nações Unidas, composto até o momento por três planos de ação, a saber: i. primeira etapa (2005-2007) com foco na implementação da educação em direitos humanos para a educação básica (o que se denominou no documento como “sistemas de ensino primário e secundário”); ii. segunda etapa (2010-2014) visando sua ampliação para o ensino superior, bem como a formação em direitos humanos de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares; iii. terceira etapa (2015-2019) objetivando fortalecer a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em direitos humanos para profissionais de mídia e jornalistas.

Embora não seja nosso propósito discutir de modo detalhado as propostas e orientações contidas em cada um dos documentos que representam as fases de desenvolvimento dos planos de ação, é importante assinalar, no entanto, que estes se orientam pela concepção de que a educação em direitos humanos representa um “instrumento estratégico [...] para assegurar a consonância entre uma cultura de promoção e de defesa dos direitos humanos e os princípios democráticos” (ONU, 2012, p. 1). Nesse sentido,

As atividades educativas
compreendidas no Programa Mundial
terão como objetivo:

[...]

b) Fomentar o respeito e a valorização das diferenças, bem como a oposição à discriminação por motivos de raça, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, condição física ou mental, ou por outros motivos;

[...]

h) Fomentar ambientes de aprendizado e ensino sem temores nem carências, que estimulem a participação, o gozo dos direitos humanos e o desenvolvimento pleno da pessoa humana (ONU, 2006, p. 11-12).

No plano nacional, alguns avanços foram orientados por essa proposta de desenvolvimento de uma educação com vistas a prevenir conflitos e evitar violações de direitos humanos, bem como a contribuir para a promoção da equidade, sem distinção de qualquer natureza.

É válido ter em conta que questões como reflexões acerca de multiplicidade de identidades, equidade, respeito à diversidade começaram a ganhar relevo na política educacional brasileira entre a última década do século XX e o início do século XXI. A tendência a valorizar os direitos sociais, presente na Constituição Federal de 1988, gerou reflexos tímidos/generalistas na

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, a exemplo do que consta em seu artigo 3º, segundo o qual “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições de acesso e permanência na escola; [...] IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, 1996, Art. 3º, I e IV)⁶. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, por sua vez, representam um avanço um pouco maior, pois apresentam, de modo explícito, questões até então tratadas sem muita clareza (ou mesmo silenciadas); por exemplo,

as questões de gênero aparecem, evidenciando zelo e cuidado com muitos dos aspectos relativos aos significados e às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares. É também inovadora a inclusão de temas como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde além dos conteúdos tradicionais trabalhados nas escolas (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 96, grifo nosso).

⁶ Posteriormente, por força da Lei nº 12.796/2013, inseriu-se o seguinte princípio: XII - consideração com a diversidade étnico-racial. Vale esclarecer que a verificação dos sensíveis avanços no texto da LDB, aprovado em 1996, não nos faz deixar de lado as críticas ao processo de aprovação da referida lei, que foi marcado pela desconsideração da voz popular, em virtude da substituição – por intervenção governamental – do texto que tramitava há oito anos no Congresso (desde 1988). Além disso, consideramos negativo o caráter marcadamente neoliberal do texto aprovado.

Já em 2001, aprova-se o Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos. No tópico que se refere a Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental, por exemplo, o PNE preocupa-se em estabelecer, como um dos critérios do Programa de Avaliação do Livro Didático (criado pelo MEC), a “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (Brasil, 2001, p. 23). Já nos Objetivos e Metas para o Ensino Superior, consta a inclusão,

nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes, [de] temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem [de temas] tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (Brasil, 2001, p. 35, grifo nosso).

Ademais, nas diretrizes que ordenam a Formação dos Professores, o PNE 2001 reforça a inclusão “das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (Brasil, 2001, p. 65, grifo nosso).

É importante salientar que esse movimento vinha se desenvolvendo lentamente durante o período considerado como a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e encontrou maior impulso (pelo menos na realidade brasileira) por volta do período em que foi publicado o plano de ação referente à primeira etapa de implementação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. A sociedade civil organizada encontrou, naquele momento, espaço para maior atuação no que diz respeito à elaboração de políticas públicas, de modo que documentos de grande relevância puderam tomar corpo. Entre estes figura o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja elaboração foi iniciada em 2003 (com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH), tendo sido largamente discutido por parcela significativa da população (em âmbito nacional, regional, estadual, municipal...), até chegar a sua versão final em 2006⁷. Esse movimento representativo (que se destaca pelo processo democrático de construção do referido plano) encontra respaldo em relação ao resultado do trabalho desenvolvido por meio da publicação do Decreto nº 7.037/2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e dá outras providências. As diretrizes que compõem o decreto em questão são relevantes, pois apontam para objetivos como a promoção dos direitos humanos, o fortalecimento dos princípios democráticos e a promoção da justiça social – entre outros –, reforçando a necessidade de interação entre Estado e sociedade civil, com vistas à consolidação de uma democracia participativa.

7 A fim de ter acesso às diversas etapas de construção do documento e sua localização no tempo, consultar seção do PNEDH intitulada Apresentação.

Além dos documentos em questão, diversos outros foram surgindo (sobretudo como resultado da inserção de movimentos sociais nos espaços voltados à formulação de políticas públicas, a partir do início do século XXI) e contribuindo para que ações educativas mais pluralistas fossem ganhando contornos um tanto mais definidos, tais como o Programa Brasil sem Homofobia (2004), o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008), o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (2009) e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (2012), por exemplo. Esse panorama aponta para uma espécie de desvelamento de questões historicamente negadas ou silenciadas (para não dizer perseguidas ou demonizadas), como as problematizações concernentes às relações de gênero e à diversidade sexual. É justamente nesse cenário – que privilegia a reflexão acerca da necessidade de que temáticas como gênero, sexualidade, etnia, multiculturalidade, portanto diversidade, identidades e pluralidade estejam presentes nos espaços educacionais – que a necessidade de desenvolver uma política institucional voltada para a inclusão de ação e reflexão sobre temas relativos a questões de gênero passou a figurar no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPE (2014-2019), em capítulo específico intitulado Políticas e Ações de Inclusão (inexistente no plano anterior). Conforme o referido documento,

[...] foram criados [...] os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e firmado convênio com a Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco, para a

implantação de Núcleos de Gênero e Enfrentamento de Violência contra a Mulher, em todos os *campi* do Instituto, a fim de debater com a comunidade ações sistêmicas sobre essas temáticas de forma aberta e científica.

Acrescente-se que esses Núcleos são Unidades promotoras de atividades de Formação, Pesquisa e Extensão, visando à construção de novas práticas, voltadas à transformação social, a partir da promoção da Igualdade de Gênero nos espaços formais de Ensino (IFPE, 2015c, p. 275).

Nesse sentido, inicia-se o trabalho para a consolidação como política institucional no IFPE do que viria a se intitular Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (Neged). Conforme regulamento,

Art. 2º Os Negeds são núcleos interdisciplinares que têm a finalidade de promover, planejar e executar ações referentes às temáticas de gênero e diversidade, proporcionando a formação de uma consciência crítica acerca das relações de gênero.

[...]

Art. 4º As ações dos Negeds objetivam atender às seguintes diretrizes:

I - garantia do acesso à informação de jovens e adultos aos direitos sexuais e reprodutivos, através de intervenções didático-pedagógicas;

II - criação de condições de permanência para a população LGBTQIA+ no IFPE;

III - promoção de ações de prevenção e intervenção em situações de discriminação e violência na comunidade escolar e no convívio familiar da população LGBTQIA+;

IV - incentivo à produção de conhecimento e realização de atividades formativas voltadas para a compreensão e o combate à violência de gênero;

V - funcionamento integrado à rede de movimentos sociais, ONGs e instituições públicas e privadas em defesa dos direitos das mulheres e da população LGBTQIA+ (IFPE, 2021, art. 2-4, grifo nosso).

A existência do núcleo em tela em todos os *campi* do IFPE visa garantir que as questões relacionadas à necessidade de respeito, valorização e conhecimento em relação a diversos grupos sociais historicamente

marginalizados na sociedade brasileira (em razão do gênero e/ou da sexualidade) façam parte do cotidiano da instituição e colaborem para garantir que esta oferte uma formação humanista, com vistas à consecução da missão do IFPE – “promover a educação profissional, científica e tecnológica, [...] comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano [...]” (IFPE, 2015c, p. 28, grifo nosso).

Os Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade (Negeds) e o cotidiano institucional: o outro como espelho e como janela

Cuidar do humano é necessariamente percorrer o espaço de reconhecimento⁸ do outro como ser digno de ser espelho e horizonte para nossas práticas. Nesse movimento, ao mirar o espelho e encontrarmos a *mimesis*, também descobrimos a *diferença*, porque o ato de reconhecer o outro e de se reconhecer no outro é sempre insatisfatório. Ao escapulir, a *mimesis* revela que algo pode ser “idêntico e ao mesmo tempo não idêntico” (Derrida, 2014, p. 157). Explica-nos Judith Butler (2015)

8 As teses sobre a cena do Reconhecimento são vastas. Os famosos debates entre Axel Honneth e as feministas subjazem as linhas de nosso texto. Adotamos, nesse sentido, a perspectiva de Judith Butler, que navega pela discussão a partir de um norte oferecido pela leitura dos pós-estruturalistas franceses sobre a filosofia hegeliana do Reconhecimento. Conforme comenta Pacheco (2018, p. 204), Honneth e Butler “investigam a relação entre reconhecimento e lutas sociais na atualidade e fazem isso com base em suas diferentes leituras de Hegel, as quais, em ambos, está associada à psicanálise”.

que uma possível leitura pós-hegeliana do quadro do reconhecimento indica a nossa opacidade para conosco mesmos como geradora de nossa capacidade de conferir reconhecimento ao outro. Nessa experiência, sentimos os limites do *saber*, incluídos o saber de si e o saber do outro. Portanto, a prática do cuidado do outro envolve reconhecimento e consciência de nossos próprios limites, mas também pressupõe o exercício do autocuidado.

O cuidado, nesse sentido, é uma prática circinada: requer que olhemos ao redor, além de nós mesmos e, simultaneamente, que estejamos dobradas e dobrados sobre nós⁹. É a partir dessas ações (de cuidar e reconhecer), envolvidas nos debates sobre políticas de inclusão e lutas sociais contemporâneas, que pretendemos levantar algumas reflexões sobre o cotidiano da instituição educacional e de produção de ciência e tecnologia – IFPE – após o surgimento de seus Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade (Negeds), em 2016. Neste texto, no entanto, não buscamos um esgotamento descritivo do dia a dia institucional, mas sim fazer emergir indagações atreladas a alguns dos movimentos provocados por essa política inclusiva, cuja missão de colocar em prática o estatuto de comprometimento com uma educação cidadã revela as presenças dos corpos outrora interditados de participar da vida pública nesse seio educacional, devido a suas performatividades de gênero e/ou sexualidade (Butler, 2017). As emergências aqui citadas serão lidas sob a luz das teorizações de

⁹ A botânica descreve os arranjos das folhas juvenis no momento da prefoliação como espiralados, circinados, um tipo de estruturação necessária à futura foliação.

Judith Butler e de Jacques Derrida, especialmente, num esforço desconstrutivista para acessar, com a filósofa e feminista, o fazer e desfazer dos agenciamentos e, com o filósofo, o estruturado-desestruturado texto institucional. Finalmente, com o objetivo de entrever uma posição pedagógica da implantação dos Negeds pela rede de ensino IFPE, acionaremos a (re)leitura de bell hooks a respeito do pensamento freiriano, com a expectativa de aliarmos crítica e *práxis* nessa descrição.

A primeira observação que gostaríamos de realizar é, justamente, sobre a importância da visibilidade desses corpos marcados pela heteronorma. Por que o simples fato de mulheres cis, trans, travestis, homens trans, gays, lésbicas, pessoas não binárias transitarem de modo persistente e articulado pelos espaços acadêmicos proporciona inquietações? Sabemos que essas performances e representações desobstruem uma certa visão de mundo hegemônica que, histórica e culturalmente, naturalizou a heteronormatividade¹⁰. Explicamos: não há *diferenças* apriorísticas entre as identidades, o que ocorre é a fixação de um padrão como

10 As teorias queer, das quais Butler é expoente, apontam seu foco de análise para os mecanismos socioculturais que atuam na manutenção da chamada matriz de inteligibilidade de gênero, isto é, uma gramática que prescreve como natural e normal uma determinada linearidade entre sexo biológico, gênero, desejo e subjetividade, formando jogos linguísticos específicos que funcionam como padrões norteadores para o reconhecimento do gênero. Butler critica a coerência imposta entre sexo-gênero-desejo-subjetividade e denuncia os efeitos da heterossexualidade compulsória. Nesse sentido, concordamos com a leitura de Rodrigo Borba (2014, p. 43): “desfazer essas normas de inteligibilidade implica, assim, um alargamento dos esquemas sociais e culturais pelos quais certos corpos são reconhecidos como humanos”.

referente, portanto, universalizado como guia (mito) para a construção das performances de gênero e/ou sexualidade. Nas palavras de Louro (2008, p. 22),

[...] se a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi construída, historicamente, como a posição-de-sujeito ou a identidade referência, segue-se que serão diferentes todas as identidades que não correspondam a esta ou que desta se afastem. A posição normal é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem.

A revelação da presença desses corpos marcados tensiona a *normalidade* da vida cotidiana da rede educacional em tela. Incita os julgamentos, as conclusões valorativas tão inculcadas em nossa sociedade em sentido amplo, mas também propõe novas leituras sobre os corpos, os modos de existência e, consequentemente, sobre a realidade. Nesse sentido, o fenômeno da visibilidade das *diferenças* aciona um movimento pendular na razão institucional: por um lado, puxada pelo campo valorativo e, por outro, convocada por sua atividade ética. Então, se concordarmos com Butler, no trecho a seguir a respeito da teoria do reconhecimento, podemos imaginar

que, ao realizar a abertura para as *diferenças*, o IFPE possibilita um movimento de (*des*)construção ética, que, através do cuidado e reconhecimento, poderia aprofundar as modificações nos quadros normativos e na condução das formas pedagógicas da instituição, isto é, em sua *práxis* educativa. Butler (2015, p. 64-65) afirma:

A capacidade de realizar e justificar juízos morais não esgota a esfera ética e não coincide com a obrigação ética ou a racionalidade ética. Além disso, o juízo, por mais importante que seja, não pode ser considerado uma teoria do reconhecimento; com efeito podemos muito bem julgar o outro sem reconhecê-lo em absoluto.

Assim, situamos a cena de aparecimento dos núcleos entre um amplo quadro moral-legal e uma esfera ética, íntima à Educação. Isso se torna evidente quando pontuamos que os Negeds, nascidos de uma missão institucional voltada à cidadania e ao fortalecimento da democracia, não apenas desempenham o cumprimento legal da *inclusão*, mas também possuem cotidianamente demandas relacionadas ao cuidado, em sua dimensão espiralada, daqueles que passam a ser visíveis como *diferença* nos ambientes da academia.

A tarefa de acolher os corpos marcados como desviantes do quadro normativo hegemônico (cis-branco-

heterossexista) guarda uma expectativa promissora de que, por chegarem, visivelmente, à escola, tais corpos estão à beira da possibilidade de emancipação. No entanto, essa trajetória não é garantida e não é livre de embaraços, constrangimentos e dificuldades. Passemos das inquietações às tensões do cotidiano institucional. Vamos à leitura dessa hospitalidade¹¹.

Receber os corpos estigmatizados já indica uma arranhadura no espelho da instituição. A responsabilidade por garantir o processo de hospitalidade atribui aos Negeds um papel fundamental para o bom desempenho institucional: a execução de seus deveres frente aos avanços solicitados pelos Direitos Humanos. Simultaneamente, ao procurar “falar a mesma língua” que o outro recém-chegado à instituição, compartilhar de suas ideias, de seus modos, os núcleos geram um fortalecimento da agência que provoca (dis)torções na aparência institucional.

Vamos exemplificar pensando as superfícies desse acolhimento a partir da ótica burocrática do tripé ensino-pesquisa-extensão. No IFPE, os núcleos estão vinculados à Pró-Reitoria de Extensão, pois devem realizar projetos e contribuições socialmente transformadores, estabelecer

11 Utilizamos a perspectiva derridiana com vistas a alertar para a ambivalência da ação institucional. Para Derrida, apenas a hospitalidade incondicional, sem reservas, permite o acolhimento do outro. Todavia, o conceito se encontra na esfera da im-possibilidade, pois Derrida admite que existem necessariamente condições práticas para que o outro permaneça na condição de hóspede e não se torne um intruso. Segundo Derrida (cf. Glendal; Nascimento, 2000), a palavra “hospitalidade” vem do latim hospes, formada de hostis (estranho), que também significa o inimigo estranho (*hostilis*) ou estrangeiro e que ora é reconhecido como hóspede (*hôte*), ora como inimigo.

vínculos entre instituição e comunidade. Porém, a produção de pesquisas sobre as questões de gênero e sexualidades é também uma realidade, e a importância da inserção da discussão, dos conceitos, da história dos movimentos feministas e do movimento LGBTQ+ na travessia de todo o currículo escolar é também uma perspectiva aventada. Algumas disciplinas, tais como História, Filosofia e Sociologia, já aderem à importância dessa produção científica cotidianamente. Outro ponto significativo são as formações dos servidores promovidas pelo IFPE através dos Negeds, muitas vezes em aliança com outras instituições, para que atendam normativas e respeitem a diversidade de gêneros e sexualidades.

Essa breve descrição ilustra que a visibilidade dos corpos se soma a essas outras produções discursivas que requerem a reflexão e a ação sob o eixo Gênero-Sexualidade dentro da instituição. Além disso, existe um conciso e recente corpo normativo que regulamenta algumas questões, como por exemplo a utilização do Nome Social¹². Por último, é importante citarmos os eventos que passam a fazer parte da rotina da instituição e laçam a comunidade em conferências, debates, palestras, rodas de diálogo, grupos de trabalho, atividades artísticas, nada muito alheio ao espaço acadêmico, mas ainda assim dissonante, pois outras temporalidades críticas à ordem heteronormativa são estabelecidas. Ressaltamos ainda que a política dessas atividades é muito marcada pelo protagonismo estudantil e pela articulação com os outros núcleos de inclusão também vinculados à Pró-Reitoria

12 Resolução nº 39/2015 – Consup [Aprova política de utilização do nome social] (IFPE, 2015a).

de Extensão (Neabi, NAC¹³, Napne) e com coletivos e instituições representantes dos movimentos feministas e do movimento LGBTQ+. Todas essas demandas são, de certo modo, interpelações e/ou respostas ao quadro heteronormativo constituidor dos sujeitos historicamente.

Se voltarmos ao pensamento de Butler sobre a noção de performatividade, encontraremos mais pistas sobre as possibilidades que podem surgir estimuladas por repetições que se distanciam da regra referente.

A ideia central é a de que uma transformação social pode ser impulsionada por ocorrências que mostram que aquilo que parecia ser uma realidade natural e auto-evidente é, na verdade, manufaturado: deformidades no gênero, falhas na repetição ou repetições paródicas. A performatividade aponta para processos que produzem aquilo que percebemos como realidade. Mas não apenas isso. Abre também espaço para o desfazimento da realidade tal como conhecemos (cf. Butler, 1993, 1997, 1999a, 2013, 2015 *apud* Fischer, 2020, p. 173).

13 Núcleo de Arte e Cultura.

Considerando que esse dever de cuidado e reconhecimento resulta em produção de espaços, aberturas de fendas e rasgos de temporalidades criadas pelos Negeds nas instituições educacionais que lhes abrigam, podemos concluir que essa tarefa provoca uma constante e inevitável tensão ao aparentemente conformado quadro normativo institucional. Uma espécie de erosão do quadro de referências.

Não há paradoxo em uma missão educacional inclusiva produzir efeitos desestabilizadores a sua própria estrutura institucional. É característica da Educação a dialética de reprodução e produção social. Uma extensa tradição de pensadores já nos apresentou essa tipicidade educacional, desde Marx, Althusser, passando por Bourdieu e Freire, perspectivas econômicas, ideológicas, culturais e pedagógicas foram aventadas, respectivamente. Todavia, temos preferido abordar a questão a partir da perspectiva feminista de Judith Butler e da contribuição pós-estruturalista de tradição francesa, mais detidamente por notas do pensamento derridiano que nos oferece uma especial leitura sobre as diferenças e a hospitalidade que constituem e abrigam o outro.

Nossa opção se justifica por acompanhamos a acepção derridiana segundo a qual o outro e a instituição diluem-se numa estrutura linguística, que não é totalidade, mas abertura para sua própria transformação, como também por ser uma abordagem que procura desconstruir o entendimento de mundo a partir de relações binárias. Então, é possível indicar que a prática educativa institucionalizada toma consciência de sua

estrutura normalizadora e, simultaneamente, destruidora da norma.

Nada há portanto de paradoxal no fato de a consciência estruturalista ser consciência catastrófica, simultaneamente destruída e destruidora, *desestruturante*, como o é toda a consciência ou pelo menos o momento decadente, período adequado a todo movimento de consciência. Percebe-se a estrutura na instância da *ameaça*, no momento em que a iminência do perigo fixa nossos olhos na abóbada de uma instituição, na pedra em que se resumem a sua possibilidade e a sua fragilidade. Pode-se, então, ameaçar *metodicamente* a estrutura para melhor percebê-la, não só nas suas nervuras mas também nesse lugar secreto em que não é nem ereção, nem ruína, mas labilidade. Esta operação denomina-se (em latim) *preocupar* ou *solicitar* (Derrida, 2014, p. 5, grifos do autor).

Assim como um movimento literário carrega em sua estrutura suas possibilidades e fragilidades, a abertura necessária para sua ruína e transformação, o movimento educativo cativa essa consciência e preocupa-se, mobiliza seu exercício de (re)configuração normativa

em torno da questão. Nesse sentido, retornamos ao nosso ponto principal, afirmando que: a condução da prática do cuidado dos corpos dissidentes e do consequente ato de reconhecê-los implica o vigor das normas referenciais para a reprodução do padrão hegemônico cis-hetero-branco que atuam na constituição dos sujeitos e na descrição dos indivíduos em nossa sociedade, de modo geral, e no IFPE, de modo específico. Tal comprometimento desorienta as relações hierárquicas e desestabiliza os discursos (Foucault, 2005). É fundamental perceber que isso ocorre por dentro do circuito normativo existente, isto é, se dá como parte da dinâmica de reprodução da linguagem institucional. Não se trata de uma crítica ou de um objeto normativo externo. Na verdade, é a repetição de quadro atual que oportuniza, segundo Derrida, a sua diferenciação e a consequente escavação das paredes normativas da instituição (Derrida, 2014).

Justamente por performarem as normas com as mais salientes diferenciações e ressaltarem a inevitável modificação de sua lógica produtora, os corpos marcados por suas performatividades de gênero e sexualidade são considerados transgressores. Neste momento, cabe uma atenção especial à distinção conceitual proposta por Butler entre as noções de performance e performatividade. Segundo a filósofa,

performatividade não é um jogo livre nem uma autoapresentação teatral; não pode também ser igualada à performance. Além disso, a regulação

não é necessariamente aquilo que coloca um limite à performatividade; a regulação é, ao contrário, aquilo que impele e sustenta a performatividade (Butler, 1993, p. 93).

A compreensão é de que, ao performar a norma, os corpos produzem performatividades, aproximando-se ou distanciando-se do referencial. A ação de performar não se determina nas escolhas de ordem circunstancial ou racional do sujeito, mas é parte de sua própria constituição. A operação de aprendizado da gramática social depende de sua internalização. Para Butler (2018, p. 37), o sujeito se encontra vulnerável às classificações, categorias, termos e nomes que “assinalam uma alienação primária e inaugurada na sociabilidade”. No entanto, embora exista uma relação entre a exigência externa do poder regulador e um recuo interno (ao sujeito) registrado como efeito secundário, para a autora a constituição da performance vai além e põe em jogo algo diferente dessa subordinação originária. Nesse sentido, as performatividades de sexualidade, gênero, raça, não são reduzidas a uma performance no sentido teatral, mas denotam aquilo que desafia o *senso comum*, por meio de suas expressões ou de suas performances, o encontro do *eu* na qualidade de verdade ou essência (Butler, 2018).

Efetuando uma leitura ainda mais próxima dos elementos dessa cena, percebemos que o impacto desses corpos que pesam sobre as regras institucionais possibilita: a) a estranheza às normas; b) um adensamento

das fricções com o “espelho-horizonte” que a relação com o outro nos proporciona. Podemos esquematizar que, primeiro, a estranheza ocorre devido à dificuldade de acessarmos e de compreendermos o corpo disruptivo; e, segundo, os atritos advêm da capacidade do indivíduo dissidente de denunciar a existência da norma e, em certa medida, erodir sua autoridade.

Então, por um lado, estamos falando da sensação de estranhamento produzida pela opacidade de nossas visões engendradas pelas normas estabelecidas a partir das lógicas machista, heterossexista e cisgênera, frente às existências que não encenam representações aparentemente plenas dessas ordens. Logo, rejeitam-se os corpos *queer*, não binários, trans etc. Há, portanto, uma relação de falta, pois não se encontram imediatamente os sentidos de um mundo além da lógica binária de gênero e da heteronormatividade compulsória, como também existe uma ânsia – a necessidade de saciar o desejo de reconhecimento – pertencente às identidades marcadas socialmente. Assim, destacam-se as reivindicações por visibilidade e representatividade.

Doutro turno, como essas relações também são especialmente afetivas, avolumam-se as fricções, os atritos, os desconfortos, as negações, as histerias e as afirmações de si que a relação com o outro implica. Podemos exemplificar alguns agenciamentos habituais do primeiro polo, notoriamente reativos, a saber: *bullying*, tentativas de descredenciamento do nome social, discriminação em relação ao uso do banheiro obedecendo a identificação de gênero, desqualificação das temáticas dos eventos acadêmicos, danificação de cartazes e

inscrições que façam alusão às performances de gênero e sexualidades, entre outros atritos e histerias dignos de uma violenta exacerbação da individualidade. Mas é nessas circunstâncias adensadas que se torna ainda mais evidente que o indivíduo padrão só contradiz ou silencia as singularidades aparentemente, pois, como afirma Derrida em diversos textos, “se a ética existe, ela se faz em nome de outro” (Nascimento, 2015; Derrida, 2014, 2013). Considerar as diferenças é inevitável; a questão é: como a estrutura normativa posiciona as inscrições de diferenças? A pergunta se localiza no campo ético e faz parte também das reflexões a respeito dos valores condicionados, de modo mais amplo, pela modernidade.

Muito antes que se impusessem os axiomas da abstração individualista, os psicólogos-filósofos do início da modernidade mostraram que o espaço interpessoal está abarrotado de energias simbióticas, eróticas e miméticas concomitantes que desmentem de forma radical a ilusão de autonomia do sujeito. A lei fundamental da intersubjetividade, tal como entendida no pensamento pré-moderno, é o encantamento recíproco dos seres humanos. Se quiséssemos nos apropriar da perspectiva da tradição poderíamos até mesmo dizer que os homens são continuamente possuídos por seus semelhantes (Sloterdijk, 2016, p. 189).

Assim, preferimos encarar tais agenciamentos não como fatos isolados, individuais ou idiossincráticos, mas como pertencentes à lógica narcísica essencializadora das identidades. Tal operação ocasiona uma bipolaridade ilusória, distinguindo o mundo em interior e exterior. Então, seguindo Sloterdijk (2016, p. 188), o indivíduo “pode gozar da ilusão de se ver a si mesmo em um campo fechado de visão porque expulsou o Outro e os outros do seu espaço interior [...].” Na tentativa de escapar dessa metafísica, preferimos ver tais atos como escolares, sendo a escola entendida nessa situação como comunidade que reforça as hierarquias e a gramática cis-hetero-branco-normativa, cumprindo sua função de reproduutora da sociedade moderna. Porém, a existência de espaços como os núcleos gera a obrigação de receber/abrigar/acolher/hospedar os corpos estrangeiros contra tais hierarquias e gramáticas. Portanto, elevam-se as contradições: os Negeds constituem terras escolares ou terras estrangeiras? Funcionam como zoológicos, jaulas ou úteros, cápsulas, *bunkers*? Para os Negeds, o outro é posicionado como tema ou como possibilidade? Como evitar que a hospitalidade se transforme em hostilidade? São desafios éticos que se colocam em lugares que não foram precedidos (Derrida, 2014).

Esses núcleos são compelidos a rever os sedimentos normativos desde aqueles que regem dinâmicas morais e valorativas, os tabus societais, até as regras administrativas, disciplinares, pedagógicas e curriculares. A complexidade do trabalho tem o caráter de (des)construção da ética educativa. Muitas vezes, os Negeds podem parecer semelhantes a enclaves, pois a

própria instituição, a depender da cena, coloca-se como obstáculo a essa “pedagogia transgressora”, que fortalece agenciamentos dissidentes, e ao desenvolvimento desses novos saberes (hooks, 2013).

Os núcleos atuam cotidianamente como espaços que não podem ser modelo/cópia de outros sítios pedagógicos, já que não há referência normativa fora da repetição da Educação Moderna. Representam um desafio de ser abertura e, nesse sentido, perfuram a arquitetura da instituição a partir de relações dissidentes operando por derivação da norma, mas de modo agudamente exponencial, portanto, já localizado ou identificado como contra as normas institucionais, gerando/produzindo temporalidades pedagógicas não imaginadas. Há um feixe de novas palavras sendo colocadas em jogo e novas ações possibilitadoras. Em resumo, a agência ganha força frente à estrutura.

Bell hooks, em sua obra “Ensinando a Transgredir”, comenta sobre a adoção da “ação e reflexão” por Paulo Freire como atitude fundamental de transformação social. A autora reivindica a necessidade de uma *práxis* pedagógica que promova ações, que dê substância à abstração das doutrinas. Ela cita Antonio Faundez, em diálogo com Freire em “Por uma pedagogia da pergunta”:

uma das coisas que aprendemos no Chile, nessa pré-reflexão sobre a cotidianeidade [sic], era que as afirmações abstratas políticas, religiosas ou morais, que eram

excelentes, não se transformavam, não se concretizavam nas ações individuais. Éramos revolucionários em abstrato, não na vida cotidiana. Creio que a revolução começa justamente na revolução da vida cotidiana (Freire; Faundez, 1985 *apud* hooks, 2013, p. 69).

Entendemos que as (des)construções pedagógicas dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade (Negeds), ativadas pelas práticas cotidianas de cuidado e reconhecimento do outro, representam tremores diários da edificação educacional moderna que sustenta as redes de ensino – neste caso, o IFPE (Skliar, 2008). Esses espaços nucleares abertos para e por inclusão de novos textos e performances permitem imaginar práticas educativas com vislumbres de liberdade. Segundo hooks (2013, p. 25), a

educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. [...] Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

Os Negeds se encontram nessa intimidade da prática educativa, um lugar de produção de diferenças, um intervalo próprio e gerador de atividade pedagógica. Nesse sentido, podemos considerar os núcleos como

marcas na instituição, semelhantes às deiscências¹⁴, fendas, fissuras ou feridas que transformam.

Referências

AMARAL, Ana Paula Martins; CAMARGO, Caroline Leite de; MURTA, Eduardo Freitas. Educação em Direitos Humanos: princípios fundamentais. In: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera (org.). **Direitos humanos e cidadania**: desenvolvimento pela educação em direitos humanos. Campo Grande, MS: UFMS, 2013. p. 41-64.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, v. 43, p. 441-474, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400430441>.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

¹⁴ A palavra deiscência (*déhiscence*) participa da discussão linguística derridiana sobre o devir-signo da coisa como suplementar em relação ao devir-coisa do signo. Nesse sentido, tem a ver com aquilo que sempre falta de sentido pleno entre as palavras e as coisas. Segundo Nascimento (2015, p. 179), o termo tem origem francesa e, conforme o Houaiss, a palavra vem da botânica: “fenômeno em que um órgão vegetal (fruto, esporângio, antera etc.) abre-se naturalmente ao alcançar a maturação”.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. II Plano Nacional de Políticas para

as Mulheres. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 236 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/planonacional_politicamulheres.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT.** Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009. 44 p. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/1006/1/planolgbt.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder:** teorias da sujeição. Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter:** on the discursive limits of “Sex”. Nova York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo:** crítica da violência ética. Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CNCD – CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil Sem Homofobia:** programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rcp001_12.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença.** Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia.** Tradução de Miriam Chaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FISCHER, Mariana Pimentel. Ler Judith Butler: sujeito, desidentificação, performatividade. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 27, n. 52, p. 165-179, jan./abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de Saber.** São Paulo: Graal, 2005.

GLENDAL, Paula; NASCIMENTO, Evando (org.). **Em Torno de Jacques Derrida.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Conselho Superior. **Resolução nº 10, de 28 de março de 2016.** Aprova as alterações no Regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência do IFPE. Recife: IFPE, [2016]. Disponível em: <https://abrir.link/iYxJx> Acesso em: 30 jul. 2020.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Conselho Superior. **Resolução nº 39, de 07 de agosto de 2015.** Aprova política de utilização do nome social. Recife: IFPE, [2015a]. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/resolucao-39-2015-aprova-politica-de-utilizacao-do-nome-social.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Conselho Superior. **Resolução nº 45, de 29 de setembro de 2015.** Institui o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPE e aprova o seu Regulamento. Recife: IFPE, [2015b]. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/resolucao-45-2015-instituir-o-nucleo-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-2013-neabi-2013-nos-campi-e-ead-do-ifpe-e-aprovar-o-seu-regulamento.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Conselho Superior. **Resolução nº 57, de 15 de dezembro de 2015.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Pernambuco 2014-2018. Recife: IFPE, [2015c]. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/resolucao-57-2015-aprova-o-plano-de-desenvolvimento-institucional-do-ifpe.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Conselho Superior. **Resolução nº 65, de 20 de janeiro de 2021.** Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade (Negeds) do IFPE. Recife: IFPE, [2021]. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/resolucao-65-2021-aprova>

[o-regulamento-dos-nucleos-de-estudos-de-genero-e-diversidade-negeds-do-ifpe.pdf](#). Acesso em: 3 mar. 2021.

IFPE – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Conselho Superior. **Resolução nº 82, de 25 de novembro de 2014**. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Apoio às pessoas com deficiência. Recife: IFPE, [2014]. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/resolucao-82-2014-aprova-o-regulamento-dos-nucleos-de-apoio-as-pessoas-com-deficiencia.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, 56, maio/ago. 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-27.

NASCIMENTO, Evando. **Derrida e a Literatura**: “notas” de literatura e filosofia nos textos da desconstrução. 3. ed. São Paulo: É Realizações, 2015.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação de Viena**: Conferência Mundial sobre

Direitos Humanos. [1993]. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pe%C3%A1a%20Confer%C3%A3ncia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [1948]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial para educação em direitos humanos: Primeira etapa**. Genebra: ONU, [2006]. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial para educação em direitos humanos: Segunda etapa**. Brasília, DF: ONU, [2012]. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por. Acesso em: 28 jul. 2020.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial para educação em direitos humanos: Terceira etapa**. Brasília, DF: ONU, [2015]. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232922>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PACHECO, Mariana Fischer. A reconhecibilidade precede o reconhecimento? Acerca das críticas de Judith Butler a Axel Honneth. **Dissertatio: Revista de Filosofia**, v. 47, p. 203-221, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15210/dissertatio.v47i0.13647>.

SKLIAR, Carlos. **Derrida e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SLOTERDIJK, Peter. **Esferas I: bolhas**. Tradução de José Carlos de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

POSFÁCIO

Ana Patrícia Siqueira Tavares Falcão

Escrever o posfácio desta obra foi um ato prazeroso e que trouxe uma imensa alegria ao constatar tamanha riqueza de conteúdo e de sensibilidade na abordagem feita em cada capítulo, sobretudo por colaborar neste processo de humanização e inclusão no e do ambiente escolar.

A escola é o lugar por excelência da construção do conhecimento sistematizado, do compartilhamento de saberes e da materialização da práxis pedagógica, que tem o estudante como sujeito central no processo de ensino-aprendizagem.

Importante não apenas pensar, refletir a respeito do cotidiano escolar, mas, sobretudo, vivê-lo. Os atores do processo educativo participam constantemente do ato de educar no “chão da escola”, tentando concretizar um dos maiores desafios trazidos por Paulo Freire, que é diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, bem como percebem que ali se materializa um processo não apenas do saber sistematizado, mas de respeito aos sujeitos das ações.

O re-pensar a prática pedagógica, as relações entre os sujeitos e a aplicação daquele conhecimento construído

em prol da melhoria da qualidade de vida das pessoas faz parte do movimento dialógico e dialético da construção dos saberes e das relações estabelecidas nesse processo.

O trabalho realizado em cada espaço, em cada núcleo de inclusão, em cada aula, em cada olhar, em cada fazer e em cada sentir, diferencia cada sujeito como sendo único, porém, espelho do outro.

O movimento de se ver no lugar do outro faz com que a construção da humanização do ato e dos processos educativos se realize, sempre no sentido de legitimar leis, decretos, regulamentos, entre outros, que são constituídos para a garantia de se viver e estar num ambiente e numa sociedade em que as pessoas tenham a sua dignidade humana respeitada.

O trabalho dos núcleos de inclusão no IFPE resgata constantemente esse princípio da dignidade humana, bem como o próprio conceito de direitos humanos, que também passa pela argumentação a favor da justiça incorporada pelo direito que tem como raiz comum a legitimidade do poder e a ética pública, sendo a máxima dessa ética pública a dignidade da pessoa humana.

O conceito de direitos humanos também passa pela construção da teoria tridimensional, que leva em consideração as dimensões axiológicas (validade e legitimidade), normativas (vigência e legalidade) e as práticas sociais (eficácia e efetividade), sendo considerada nesse conceito a pretensão moral justificada. Ou seja, direitos humanos são tudo que não viola a dignidade da pessoa humana e devem ser garantidos para todos os membros da sociedade.

Assim, este posfácio se apresenta como um PROCESSO, não sendo o fim. A necessidade de se pautar a temática da inclusão e dos Direitos Humanos é uma constante e nos impulsiona a re-significar, a re-pensar e re-fazer todos os processos educativos em busca da materialização da justiça social.

Continuemos transformando vidas no IFPE!

A luta continua!

SOBRE O ORGANIZADOR



■ Luis Lucas Dantas da Silva

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – Campus Vitória de Santo Antão. Docente do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/ IFPE). Diretor-geral do IFPE - Campus Vitória de Santo Antão (Gestão 2024-2028). É doutor em Filosofia pelo Programa Interinstitucional de Pós-Graduação em Filosofia da UFPE/ UFPB/ UFRN na linha

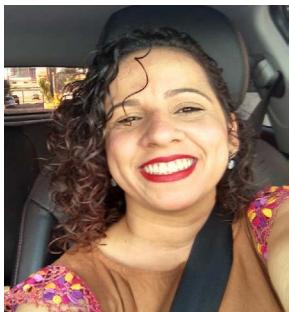
de pesquisa Ética e Filosofia Política. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) na linha de pesquisa Teoria e História da Educação. Graduado em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Atua em grupos de pesquisa cadastrados no CNPq. Possui experiência com Ensino à Distância (EaD), Proeja, Programa Mulheres Mil, projetos de extensão. Suas pesquisas versam sobre: Filosofia da Educação/ Fundamentos da Educação, Ensino de Filosofia, Pedagogia e Modernidade, Formação Humana e Educação Profissional, Filosofia Prática de Immanuel Kant, Pensamento e Juízo na Teoria Política de Hannah Arendt. Atuou como Diretor de Assistência ao Estudante do IFPE no período entre 2017 e 2021.

Contato: lucas.dantas@vitoria.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5994909510373275>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9719-4942>

SOBRE OS AUTORES



■ Adiliane Valéria Batista Francelino da Silva

Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-graduação de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco. 2011.2. PPGSS/UFPE (Conceito 6 da CAPES). Graduada em Serviço Social - Universidade Federal de Pernambuco. 2008.2. DSS/UFPE. Fez parte do corpo docente do curso de Serviço

Social Universidade Tiradentes em 2021 e do corpo docente do curso de Serviço Social da UNINASSAU de 2015 a 2018. Integrou a gestão: “Aqui se respira luta”!, biênio 2020/2021, da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS, região Nordeste. Foi Conselheira no Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, no biênio 2018/2020 e Presidenta do Conselho Regional de Serviço Social de Pernambuco - CRESS/PE, no triênio 2017/2020. Trabalha na Política de Educação, como Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE desde 2010. Atua na Política de Assistência Estudantil, desenvolve projetos na área de Educação e Direitos Humanos, Gênero e Educação, Diversidade e Educação. Integrou os Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade - NEGED e o Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígena - NEABI do IFPE. Atualmente é Coordenadora de Políticas Inclusivas na reitoria/IFPE.

Contato: adilianebatista@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5948843987399349>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8278-3779>



■ Alaíde Maria Bezerra Cavalcanti

Mestra em Direitos Humanos pela UFPE. Especialista em Serviço Social. Direitos Sociais e Competências profissionais pela UNB. Graduada em Serviço Social pela UFPE. Assistente social do SIASS do Instituto Federal de Pernambuco e Professora de Serviço Social da Faculdade Santa Helena.

Coordenou o projeto de extensão “Desfazendo o mito das cotas afirmativas” (2019/2020). Exerceu o cargo de Coordenadora de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Pernambuco (2015/2020). Exerceu também os cargos de Coordenadora do Serviço Social (2009/2011), Coordenadora do NAPNE (2009/2012), chefe da Divisão de Extensão (2010/2012), chefe da Assistência Estudantil (2011/2013) e Coordenadora da Trupe de Arte e Cultura (2011/2013), todos os cargos no seu exercício profissional no *Campus Pesqueira* do IFPE. Atuou ainda como Assistente Social de projetos sociais no Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social (CENDHEC). Possui experiência na prestação de serviços de assessoria e palestras na área de direitos humanos, inclusão e acessibilidade, além da experiência em docência nas disciplinas de Ética e Relações Interpessoais e Direitos Humanos e Cidadania.

Contato: alaide.cavalcanti@reitoria.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6445094445497649>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0325-6725>



■ **Amanda Cibele da Silva Oliveira**

Graduada em Serviço Social (UFPE), especialista em Saúde Pública, Saúde Mental e Dependência Química (ESUDA), especialista em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas (UFPE). Atualmente Coordenadora de Políticas Inclusivas do *Campus Palmares* do IFPE.

Contato: cibele-oliveira@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4272360061137576>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2077-4800>



■ **Andreza Wendell de Araújo**

Possui graduação em Pedagogia, Especialização em Educação, Pobreza e desigualdade Social e Especialização em Libras e Braille. Atualmente é professora da educação básica da Secretaria Executiva Municipal de Educação dos Palmares cedida à Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (FAMASUL) e Revisora de Texto

Braille do Instituto Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação de Pessoas com Deficiência, com ênfase no processo de inclusão das pessoas cegas e/ou com baixa visão.

Contato: andreza.araujo@reitoria.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9952058384386538>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8567-3902>



■ **Danielle Farias de Tavares Ferreira**

Doutora em Educação, especialista em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia e em Letras. É docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IFPE, onde também coordenou núcleos de inclusão em diferentes campi. Atualmente coordena o Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência do IFPE- campus Barreiros e possui pesquisas cadastradas no CNPq e na PROPESQ/ IFPE. Seus estudos se voltam às seguintes áreas: Gestão da Educação, Políticas Educacionais, Políticas de Ações Afirmativas, Juventude(s), Gênero, Educação Profissional, Educação Inclusiva, Educação Integral e Análise Crítica do Discurso. Ademais, integra a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Contato: danielle.ferreira@barreiros.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0822460673888970>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8756-7170>



■ **Felippe Luís Maciel da Silva**

Professor de Geografia do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Contato: felippe.maciel@belojardim.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5843897640888998>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8972-4781>



■ **Jessica Sabrina de Oliveira Menezes**

Possui Graduação em Letras pela Faculdade São Miguel; Especialização em Literatura Brasileira pela FAFIRE; Mestrado e Doutorado (em andamento) em Letras (área de concentração Teoria da Literatura), pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua principalmente no ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira, como Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Interessa-se por pesquisas que investiguem o diálogo que o texto literário estabelece com estudos de memória, identidades, relações de gênero e diversidade sexual. Desse modo, através do estudo da literatura, busca pensar/investigar relações entre cultura e política.

Contato: jessica.oliveira@paulista.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5075244035542992>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9646-7964>



■ **Joelma Letícia Cruz de Lima**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) desde 2011. Possui Especialização em Educação em Direitos Humanos e Mestrado em Políticas Públicas, ambos pela UFPE. Assistente Social do Instituto Federal de Pernambuco desde 2012.

Conselheira da gestão 2020/2023 – “Onde queres silêncio, somos resistência” – do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) 4ª Região.

Contato: joelmanlima@recife.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5411337865142949>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5089-1817>



■ José Carlos Amaral Silva dos Santos

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFPE. Especialista em Educação Física Escolar pela ESEF – UPE. Mestrando do PROFEPT no IFPE – *Campus* Olinda. Professor do ensino fundamental no município de Itapissuma e Revisor de Textos Braille no IFPE.

Contato: jose.carlos@reitoria.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6724024471340682>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1415-4904>



■ Laura Fabiana da Silva

Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduada em Serviço Social (UFPE). Especialista em Intervenções Psicossociais com Grupos em Situação de Risco Social (FAFIRE). Atualmente atua como Pró-reitora de Extensão do IFPE.

Contato: laura.silva@barreiros.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0580754621242134>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2547-9859>



■ Leandro Paulo dos Santos

Possui graduação em Ciências Biológicas/Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Pernambuco (2012), Pós-Graduação Lato Sensu em Docência em Biologia e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes (2017) e Mestrado em Políticas Públicas pela UFPE (2021). No Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus

Ipojuca, atuou como Coordenador de Assistência Estudantil e como coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Atualmente, é Chefe da Divisão de Direitos Humanos, coordenador do Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED) e secretário do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em administração de sistemas educacionais, e atua na promoção da inclusão e diversidade no ambiente acadêmico..

Contato: lelpsantos@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5158596473861091>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6176-0749>



■ Maéve Cristina Lucas de Oliveira

Maéve Oliveira nasceu em Jaboatão dos Guararapes. Em 2012, iniciou a Licenciatura em Música no IFPE – Campus Belo Jardim. Mulher preta, mãe, cantora, flautista, produtora cultural e “artivista”.

Contato: telapretanoar@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0012283304762347>



■ Nathalia da Mata Atroch

Professora de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Atualmente, é Diretora de Assistência Estudantil Sistêmica do IFPE e Coordenadora do Fórum de Políticas Estudantis do CONIF. Coordenou o Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (NEGED) do IFPE – Campus Recife (2019-2021), como também o NEGED do Campus Belo Jardim (2016- 2018). Possui interesse pelas áreas de Sociologia da Ciência e Tecnologia, Sociologia Política, Democracia e Identidades, bem como pelos campos das práticas sociais, artes e expressões de gênero.

Contato: nathaliaatroch@recife.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2606410658387477>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5923-3958>



■ Rayssa Suane de Araújo Lima

Mestre em Ensino das Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), graduada em Química pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É técnica administrativa na área de Assuntos Educacionais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

Pernambuco (IFPE) e trabalha na Pró-Reitoria de Ensino do IFPE. Foi coordenadora da Divisão de Apoio ao Ensino e ao Estudante no IFPE – Campus Palmares no período entre 2018 e 2020. Possui experiência na área de metodologias ativas de ensino, bem como desenvolve pesquisas na área de argumentação e aprendizagem significativa crítica no ensino de ciências.

Contato: rayssa.lima@reitoria.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5338467552107918>



Silas Nascimento dos Santos

Silas Nascimento dos Santos é professor de Libras & Língua Portuguesa do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, no Programa de Pós-

Graduação em Educação. É especialista em Educação Especial pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) e licenciado em Letras/Português pela Universidade Católica de Pernambuco. Possui formação técnica em Tradução/Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Tem a Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Língua Brasileira de Sinais – nível superior, promovida pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Acessibilidade e Inclusão (GEPAI/UFPE) e filiado à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Realiza pesquisa nas áreas: educação inclusiva; educação especial; educação das relações étnico-raciais.

Contato: silasnascsan@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9334553575215999>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3720-554X>

SOBRE A REVISÃO TEXTUAL



■ **Fabiana Júlia de Araújo Tenório**

Graduada em Letras pela AESA (1999) e mestre em Educação pela UFPE/CAA (2013). Atualmente é professora efetiva do IFPE – *Campus Pesqueira*. Tem experiência na área de Educação e Linguagem, com ênfase em Ensino de Língua, Práticas de Ensino de Língua Portuguesa, Análise Linguística, Avaliação e Saberes docentes. Atua em Projetos de Extensão nos cursos de Licenciaturas e no Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão. Atualmente é diretora-geral do IFPE Campus Pesqueira (Gestão 2024-2028).

Contato: fabianajulia@pesqueira.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1522732140466012>



■ **Gustavo da Silveira Amorim**

Graduado em Letras pela Universidade de Pernambuco (2003), especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Formação de Professores de Vitória de Santo Antão (2005), mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2009) e doutor em

Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2015). Atuou junto a escolas e faculdades públicas e privadas durante muito tempo, ministrando disciplinas com ênfase em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Linguística (fonética e fonologia, sintaxe, morfologia, latim, português histórico e áreas afins). Atualmente é professor do Instituto Federal de Pernambuco – *Campus Recife*, onde ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Português Instrumental. Está vinculado ao Profletras UFPE, *Campus Garanhuns*, conduzindo a disciplina de Fonética, Variação e Ensino e orientando trabalhos ligados a esses campos de estudos.

Contato: gustavoamorim@recife.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5869849326245449>

SOBRE A REVISÃO DOCUMENTAL E BIBLIOTECÁRIA



■ Thiago Leite Amaro da Silva

Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Comunicação Empresarial pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), a nível de pós-graduação lato sensu. Especialista em Metodologia

do Ensino Superior e EaD na Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), a nível de pós-graduação lato sensu. Aperfeiçoado em Gestão de Acervos Bibliográficos, Arquivísticos e Museológicos pela FUNDAJ – EaD. Graduando em Licenciatura em Letras (Português-Espanhol) na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atualmente é bibliotecário-documentalista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *Campus Jaboatão dos Guararapes*.

Contato: thiago.leite@jaboatao.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3135215276200757>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2106-4391>

SOBRE AS DEMAIS COLABORAÇÕES

EPÍGRAFE



Marília Ribeiro Magalhães

Possui ensino fundamental completo, pela Escola Municipal Ana Melo (2017). Atualmente é estudante do Instituto Federal de Pernambuco – *Campus Afogados da Ingazeira (CAFI)*, no Curso Técnico em Saneamento. É pesquisadora na área de Políticas Públicas com foco em Saneamento pelo IFPE – CAFI.

Contato: marymagalhaes3456@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5625959722306991>

PREFÁCIO



■ Anália Keila Rodrigues Ribeiro

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1986), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1995) e Doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Atualmente é servidora aposentada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco e atua como docente nos programas de pós-graduação stricto sensu do IFPE. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Cultural do Desenvolvimento e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, narrativa, escola, Projeja e desenvolvimento do self. Também apresenta experiência na Gestão da Educação Pública e foi Reitora do IFPE na gestão 2017-2021.

Contato: analia.ribeiro@reitoria.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5856916331294239>

POSFÁCIO



■ Ana Patrícia Siqueira Tavares Falcão

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física – Universidade de Pernambuco (1996), tem Mestrado em Biometria (Estatística Aplicada) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2004) e Doutorado em Nutrição pela Universidade Federal de Pernambuco (2009). Atualmente é professora adjunta da ESEF – UPE e do IFPE – *Campus* Vitória. Na graduação da Licenciatura em Educação Física, ministra os componentes curriculares Anátomo-Fisiologia I e II e, no curso de Licenciatura Plena em Química, leciona Metodologia da Pesquisa e Estatística Aplicada. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Meio Ambiente (ESAMA – IFPE) e membro do Grupo de Pesquisa em Avaliação da Performance Humana (ESEF – UPE), pesquisadora (BIA/FACEPE, PIBIC TÉCNICO/IFPE, PIBIC/CNPq e PIBIC AF/CNPq) e extensionista (CNPq e PIBEX/IFPE). Na pós-graduação, atua nos componentes de Metodologia da Pesquisa e Estatística. Já atuou como gestora no IFPE – *Campus* Vitória, na chefia do Setor de Esporte, Artes e Lazer (SEL); na Coordenação de Graduação e Pós-Graduação; na Coordenação Geral de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; como Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação (Reitoria); como Diretora do Departamento de Desenvolvimento Educacional do IFPE – *Campus* Vitória. Atualmente responde pela Pró-Reitoria de Extensão do IFPE (PROEXT-IFPE) e atuou como Bolsista de Extensão no País – CNPq no período de 2014-2016. Perita Judicial (Educação Física, Biometria e Nutrição) e Perita Grafotécnica (CONPEJ).

Contato: ana.falcao@vitoria.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7408055813732416>

DIAGRAMAÇÃO DO ORIGINAL



■ **Natasha Priscila Bezerra Santos**

Mestra em Design pelo Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife (CESAR). Graduada em Publicidade e Propaganda pela Faculdade Maurício de Nassau (2010) e em Design Gráfico pelo IFPE (2015). Possui Especialização em Gestão em Marketing pelo Senac (2016). Atualmente é designer

do Instituto Federal de Pernambuco. Tem experiência na área editorial e em produção para mídias sociais.

Contato: natasha.bezerra@reitoria.ifpe.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2750764543975486>

“Assistência Estudantil e suas interfaces com Núcleos Institucionais” é a celebração – no formato acadêmico – da importância e do papel da Assistência Estudantil enquanto política pública que visa a permanência e o êxito discente na instituição escolar e também enquanto categoria epistemológica. Suas interfaces com os Núcleos Institucionais (Naged, Napne, Neabi, Nac, entre outros), por sua vez, sinalizam uma relação dialógica e respeitosa no modo de pensar e de se construir uma escola cada vez mais inclusiva, republicana e plural (com estudos de caso do IFPE e da Rede Federal de Educação Profissional). Seja de forma explícita ou nas entrelinhas, na diversidade de ideias e no modo único de exposição de cada autor(a), a relação Educação e Direitos Humanos aparece firme e pujante, ao ponto de caracterizar o IFPE como “uma casa onde você pode ser quem você é”!

