UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – FOZ DO IGUAÇU
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS
MESTRADO E DOUTORADO

CLAUDIA GALLERT

“Não basta falar para esses alunos que a gente é inclusivo, tem que ser inclusivo”: a perspectiva *inclusiva* do IFPR e as/os estudantes com deficiência no ensino superior

FOZ DO IGUAÇU
2025

CLAUDIA GALLERT

“Não basta falar para esses alunos que a gente é inclusivo, tem que ser inclusivo”: a perspectiva *inclusiva* do IFPR e as/os estudantes com deficiência no ensino superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado e Doutorado, do Centro de Educação, Letras e Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras

ORIENTADORA: Prof.ª Dra. Eliane Pinto de Góes

Foz do Iguaçu
2025

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Gallert, Claudia
"Não basta falar para esses alunos que a gente é inclusivo, tem que ser inclusivo": a perspectiva inclusiva do IFPR e as/os estudantes com deficiência no ensino superior / Claudia Gallert; orientadora Eliane Pinto de Góes. -- Foz do Iguaçu, 2025.
430 p.

Tese (Doutorado Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2025.

1. Exclusão/inclusão social. 2. exclusão/inclusão educacional. 3. pessoa com deficiência. 4. IFPR. I. Pinto de Góes, Eliane, orient. II. Título.

GALLERT, Claudia. **“Não basta falar para esses alunos que a gente é inclusivo, tem que ser inclusivo”: a perspectiva *inclusiva* do IFPR e as/os estudantes com deficiência no ensino superior.** 430f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Prof.ª Dra. Eliane Pinto de Góes. Foz do Iguaçu, 2025. Claudia Gallert.

Aprovado em 08/12/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dra. Eliane Pinto de Góes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste
(Presidente - Orientadora)

Prof. Dr. Valdecir Soligo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste
(Membro titular do Programa)

Prof.ª Dra. Jane Peruzo Iácono
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste
(Membra titular do Programa)

Prof.ª Dra. Eliane Brunetto Pertile
Instituto Federal do Paraná
(Membra titular)

Pedagogo Dr. José Roberto Carvalho
Instituto Federal do Paraná
(Membro titular)

Com amor,
para minha mãe Valmedi e meu pai Holdemar,
que me ensinam cada dia a ser mais humana
e
para meu filho Raul, luar dos meus dias e das minhas noites,
e minha filha Rita, minha flor da primavera,
para quem eu gostaria de deixar um mundo mais humano
onde não precisassem conviver com capacitismos e machismos
e tantos outros preconceitos e exploração

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são longos porque são muitas as pessoas que fizeram parte do processo de chegar até aqui, seja no desenvolvimento de suas funções, seja na amizade, no apoio, seja perto ou seja longe, presencial ou remotamente. Por tudo que foram e são na minha vida, merecem ser nomeadas.

À minha orientadora, professora Doutora Eliane Pinto de Góes, em primeiro lugar pela humanidade ao compreender a minha realidade de mulher, filha, mãe típica e atípica, lactante, tentando conciliar a vida com as atividades de pesquisa. Seu amparo, principalmente nos momentos mais críticos, me deu força para seguir. Obrigada também, e não menos importante, pelo conhecimento compartilhado. Apesar de nos chamar "desorientandos", nos conduz nos caminhos da pesquisa com a serenidade de quem sabe o que faz. Sou indescritivelmente grata por tê-la ao meu lado nessa trajetória.

À professora Doutora Andreia Nakamura Bondezan, minha primeira orientadora no Programa, depois co-orientadora, que muito contribuiu para os primeiros passos no doutorado e para os primeiros encaminhamentos que acabaram por definir o projeto desta pesquisa. Obrigada pelo carinho e pelos conhecimentos compartilhados sempre!

À banca, professoras Doutora Eliane Brunetto Pertile e Doutora Jane Peruzo Iácono, pedagogo Doutor José Roberto de Carvalho e ao professor Doutor Valdecir Soligo, por dedicarem seu tempo, seu trabalho e seu conhecimento para contribuir com essa pesquisa.

Ao IFPR por conceder o afastamento integral para cursar o Programa. Essa condição, indubitavelmente, foi essencial para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa com o afinco que exigiu. E, para além disso, pela contribuição no meu crescimento profissional e por ser o campo do meu estudo, pois as minhas atividades de trabalho como pedagoga na Sepae e no Napne instigaram o objeto dessa pesquisa.

Aos meus pais, Valmedi e Holdemar, em alguns momentos um pouco distantes geograficamente, mas sempre presentes. Por compreenderem os meus sumiços e as semanas que não liguei. Pelos abraços e acolhimento quando foi possível estarmos juntos. E pelo suporte incondicional quando tudo ficou difícil. Obrigada por serem assim como vocês são: incansavelmente dispostos a socorrer uma filha ou um filho que precisa! Amo vocês!

Aos meus filhos, Raul, luar das minhas noites e dos meus dias, e a Rita, minha flor que chegou na primavera, no meio da pandemia, pouco antes do meu ingresso no doutorado. Com certeza foram os que mais sofreram as consequências da minha dedicação ao

doutorado, talvez sem nem se darem conta disso. Mas eu senti cada hora que não pude dedicar a vocês como eu gostaria. Amo vocês e amo vocês no meu mundo!

Aos meus irmãos, Eduardo e Rodrigo, mesmo distantes, nas poucas vezes que pudemos estar juntos e tiveram paciência de escutar minhas "choradeiras" de doutoranda.

Ao meu primo Rafael (*in memorian*) que foi cedo demais para compartilhar deste processo. Foram muitos os momentos em que eu quis estar contigo para trocar uma ideia e escutar aquelas músicas que só você conhecia. Obrigada por tudo que nos deixou! A epígrafe deste trabalho é uma homenagem para você! Valeu o rolê, primo!!!

À todas as professoras e professores do Programa que compartilharam seus conhecimentos nas aulas, vivenciando conosco as dificuldades dos processos de ensino e de aprendizagem em tempos de pandemia.

Às/aos colegas do doutorado, infelizmente tivemos poucas oportunidades de estarmos juntas/os presencialmente, mas a troca de experiências das pesquisas, na medida em que foi possível, foi muito enriquecedora.

Ao Programa de Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras que me permitiu compreender e vivenciar como a experiência interdisciplinar engrandece nossos horizontes e amplia o conhecimento ao nos proporcionar contato com diferentes áreas da ciência voltadas para o objetivo comum de pensar um outro mundo possível.

Às secretárias do Programa, Vânia e Áurea, pela presteza, profissionalismo e carinho ao atender minhas solicitações e dúvidas. Me senti sempre acolhida com a atenção que dedicaram às minhas necessidades acadêmicas.

Ao PEE (Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais) da Unioeste Foz do Iguaçu, por conceder o Intérprete e Tradutor de Libras/Português para a realização das entrevistas com as pessoas surdas. Da mesma forma, ao Tilsp Juliano, por dedicar seu tempo e seu trabalho que foi imprescindível para a coleta de dados.

Às coordenadoras e aos coordenadores dos Napnes que muito contribuíram para a localização das/os estudantes público da pesquisa e forneceram os dados necessários para a realização deste estudo. Assim como às gestoras e gestores e estudantes que aceitaram o convite para conceder as entrevistas que foram fundamentais para que a pesquisa fosse realizada.

À Unioeste, universidade pública e de qualidade, onde realizei os meus estudos de graduação e pós-graduação: a Licenciatura em Pedagogia no Campus de Foz do Iguaçu, o

Mestrado em Educação no Campus de Cascavel e, agora, o Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras no Campus de Foz do Iguaçu. Tenho muito orgulho de ser "cria" dessa instituição! Obrigada a todas as professoras e professores, agentes universitárias/os, trabalhadoras e trabalhadores terceirizadas e terceirizados, estagiárias e estagiários… que fazem da Unioeste a referência que ela é!

Assim também agradeço à todas e todos docentes, técnicas e técnicos administrativas/os, terceirizadas e terceirizados do IFPR, que vem se empenhando para que as finalidades de ser uma instituição *inclusiva* se efetivem nos limites da nossa sociedade, proporcionando às nossas e nossos estudantes uma educação que, além da formação técnica e profissional, também humana.

Às minhas e aos meus colegas de trabalho, a maioria, além de colegas, são minhas amigas e amigos, por fazerem parte da minha experiência profissional e aprendermos juntas/os os desafios e possibilidades de trabalhar na Educação Profissional e Tecnológica. Em especial, agradeço à equipe da Sepae: Jéssica, Graziela, Cristina, José Roberto, Rafael, Carol, Miriam e Maurício; e a Eliane do Napne; por encaminharem as atividades durante meu afastamento. E, também, às chefias: Jéssica, Odair, Maria Inês, Luiz Carlos, Márcio e Fernando, por compreenderem a necessidade do meu afastamento.

E, ainda, à equipe da Segepe, setor de gestão de pessoas do IFPR, Bianca e Thais, por todo o apoio nos processos, documentações e dúvidas que tive. Seu profissionalismo e acolhida foram essenciais, principalmente nos momentos difíceis.

Às/aos colegas do Grupepu (Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade), pelos conhecimentos compartilhados e pelas experiências nos Seminários Internacionais de Inclusão no Ensino Superior.

À minha médica Dra. Júlia Farage Saito e à minha psicóloga Raquel Juchem que me auxiliaram nos cuidados com a minha saúde mental. Vocês foram imensuravelmente importantes nesse período!

Ao Giancarlo Tozo e ao Renato V. Tozo por estarem comigo até onde foi possível.

Como o doutorado não é algo estanque no tempo, também à todas as professoras e professores que tive até aqui, às e aos colegas de trabalho nos tempos de prefeitura em Foz do Iguaçu e de Estado, a família expandida, as amigas e amigos que estiveram comigo pelo caminho da vida. Tem sempre um tanto de cada um no que sou e no que faço!

Por fim, mas não menos importante, às pessoas que, não sendo familiares, estiveram mais presentes no cotidiano durante o período do doutorado. À Marli, minha companheira

de longa data, que cuida da minha casa para que eu possa abdicar, ao menos parcialmente, da infindável jornada de trabalhos domésticos.

À minha comadre, Márcia, e ao meu compadre, Elcir, que compartilharam toda a trajetória, mas, principalmente, pelo imenso apoio quando a vida resolveu tomar outros rumos. Por estarem sempre perto e não me deixarem ficar sozinha.

À minha amada amiga Graziela Cantelle, pelo apoio nos últimos tempos do doutorado, pela troca de risos, lágrimas e angústias nas novas experiências que a vida nos trouxe.

E àquelas que, na maior parte das vezes remotamente, mas nem por isso distantes, estiveram comigo nesses mais de quatro anos de doutorado, trocando experiências, compartilhando dúvidas, chorando e rindo juntas, mas principalmente oferecendo apoio e conforto mútuos. Minhas amadas amigas e colegas de caminhada nessa empreitada, assim como eu, mulheres, mães, trabalhadoras e pesquisadoras: Jacqueline Maria Duarte Lewandowski e Gladis Cristina Furlan.

Jacque, minha colega de IFPR, minha companheira desde os processos de seleção que fizemos juntas, nas disciplinas como alunas especiais, de mãos dadas pleiteando uma vaga, viajando pela BR-277. Infelizmente não conseguimos ser colegas de Programa, mas isso não foi impedimento para juntas, lamentarmos nossas dificuldades e comemorarmos nossas conquistas.

E à Gladis, presente surpresa que o Doutorado me trouxe! Nos conhecemos remotamente em tempos de pandemia, nutrindo uma amizade "virtual", que apenas recentemente tivemos oportunidade de materializar presencialmente. E vai ficar pra toda a vida! Tantas vezes choramos e rimos uma para outra e com a outra, dos problemas da vida e das angústias do doutorado.

Obrigada a vocês duas, Jacque e Gladis, por fazerem parte da minha vida, especialmente nesse momento tão cheio de incertezas, dificuldades, descobertas e crescimento. O doutorado foi mais leve perto, ou longe, de vocês!

Não posso deixar de citar minhas/meus companheiras/os peludas/os, minhas cachorrinhas, Luma (*in memorian)* e Dorinha (*in memorian*), minhas gatas, Sho e Ipa, meu gato Jack (*in memorian*) e o novato Larry. Foram minhas companhias em muitas noites frias e tardes quentes, aninhadas nos meus pés, no meu colo, ou me atrapalhando disputando os textos e o teclado do computador. Mas perto, sempre que possível…

Para terminar, gostaria de fazer uma homenagem especial às minhas avós e meus avôs (*in memorian*), Amália e Balduíno Kaiser e Oldina e Carlos Gallert. Obrigada pelos pais que me deram, obrigada por trilharem os caminhos que nos trouxeram até aqui, com todas as dificuldades da vida de colonos. Amo muito vocês!

Obrigada à todas e todos, também àquelas e àqueles que porventura não nomeei, sou imensamente grata por chegar até aqui e, se consegui chegar, é porque não estive sozinha.

Na fé

Eu vou na fé
Sim, sim, sim, sim, eu vou na fé
Eu vou como eu puder
Seja o que deus quiser
Eu vou mas nem que eu tenha que ir a pé
E vou cantar
Pois essa é a forma d'eu sonhar
Da dor aliviar
Nessa bolha de ar
Sair do corpo pra não mais voltar

Original: Bob Dylan/Versão: Maurício Baia

Hoje o sentido da mudança educacional não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.
Mészáros

GALLERT, Claudia. **“Não basta falar para esses alunos que a gente é inclusivo, tem que ser inclusivo”: a perspectiva *inclusiva* do IFPR e as/os estudantes com deficiência no ensino superior.** 430f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Prof.ª Dra. Eliane Pinto de Góes. Foz do Iguaçu, 2025. Claudia Gallert.

RESUMO

A exclusão e a inclusão das pessoas com deficiência são, frequentemente, abordadas de uma forma dicotômica, onde a exclusão é entendida como um problema e a inclusão, sua solução. No entanto, nesta pesquisa abordamos a temática a partir do materialismo histórico dialético para demonstrar que ambas são processos inerentes ao capitalismo e, portanto, a inclusão, além de não resolver a exclusão, perpetua os processos excludentes desse modelo de sociedade. A partir dessa perspectiva, discutimos como o pretenso caráter inclusivo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em geral, e do Instituto Federal do Paraná (IFPR), em particular, está relacionado com o processo de *exclusão/inclusão* dos estudantes com deficiência do ensino superior do IFPR. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho exploratório e explicativo. Metodologicamente, nos valemos da pesquisa bibliográfica e documental para discutir o caráter inclusivo dos Institutos Federais e para analisar os Planos de Desenvolvimento Institucional do IFPR. Para a pesquisa de campo, utilizamos entrevistas semiestruturas com gestoras/es, coordenadoras/es dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CNapnes) e estudantes com deficiência do ensino superior do IFPR. Para análise dos dados da pesquisa de campo, utilizamos a técnica da Análise Temática. A partir dos resultados encontrados na análise das entrevistas, discutimos os temas: acesso, acessibilidade, formação, capacitismo, financiamento, CNapnes, ensino superior e inclusão. A pesquisa evidenciou que o IFPR tem avançado, principalmente nos últimos anos, em relação ao atendimento das necessidades educacionais específicas das/os estudantes com deficiência no ensino superior. No entanto, tais avanços ainda são insuficientes para garantir os atendimentos e serviços necessários para a permanência com êxito dessas/es estudantes na instituição. Dentre as principais barreiras encontradas, estão as arquitetônicas, metodológicas, atitudinais e programáticas, além da falta de financiamento que impacta diretamente essas/es estudantes. Em relação ao caráter inclusivo do IFPR, observamos que a concepção da maioria das/os entrevistadas/os é pautada na perspectiva da inclusão como solução para a exclusão, carecendo de uma postura crítica que esteja, verdadeiramente, alinhada ao pretenso caráter inclusivo da instituição, no sentido de superar a sociedade capitalista. Nesse sentido, destacamos a necessidade de o IFPR discutir internamente os conceitos de inclusão e exclusão para ampliar a compreensão de que apenas a inclusão não serve para a transformação social. Caso contrário, a instituição corre o risco de estar apenas servindo ao capital na medida em que a inclusão serve de política compensatória para atenuar os conflitos sociais, sem pretensão de alterar as estruturas da sociedade.

Palavras-chave: Exclusão/inclusão social; exclusão/inclusão educacional; pessoa com deficiência; IFPR; ensino superior.

GALLERT, Claudia. **“It is not enough to tell these students that we are inclusive; we must be inclusive”: the inclusive perspective of IFPR and students with disabilities in higher education**. 430f. Thesis (Doctorate in Society, Culture and Frontiers) - State University of Western Paraná. Supervisor: Dra. Eliane Pinto de Góes. Foz do Iguaçu, 2025.

ABSTRACT

Exclusion and inclusion of persons with disabilities are frequently approached in a dichotomous manner, whereby exclusion is conceived as a problem and inclusion as its solution. However, in this study, the topic is approached from the perspective of historical-dialectical materialism in order to demonstrate that both are processes inherent to capitalism and, therefore, that inclusion, in addition to failing to resolve exclusion, perpetuates the exclusionary processes of this model of society. From this perspective, this study examines how the purportedly inclusive character of the Federal Institutes of Education, Science and Technology (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs), in general, and of the Federal Institute of Paraná (Instituto Federal do Paraná – IFPR), in particular, is related to the process of exclusion/inclusion of students with disabilities in higher education at IFPR. This study adopts a qualitative, exploratory, and explanatory approach. Methodologically, bibliographic and documentary research were employed to discuss the inclusive character of the Federal Institutes and to analyze the Institutional Development Plans (Planos de Desenvolvimento Institucional – PDIs) of IFPR. For the field research, semi-structured interviews were conducted with managers, coordinators of the Centers for Assistance to Persons with Specific Needs (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – CNapnes), and students with disabilities enrolled in higher education at IFPR. The data were analyzed using the Thematic Analysis technique. Based on the results obtained from the analysis of the interviews, the following themes were discussed: access, accessibility, professional training, ableism, funding, CNapnes, higher education, and inclusion. The research revealed that IFPR has made progress, especially in recent years, with regard to meeting the specific educational needs of students with disabilities in higher education. However, such advances are still insufficient to ensure the services and support necessary for the successful academic retention of these students at the institution. Among the main barriers identified are architectural, methodological, attitudinal, and programmatic barriers, as well as the lack of funding, which directly impacts these students. Regarding the inclusive character of IFPR, it was observed that the conception held by most of the interviewees is grounded in the perspective of inclusion as a solution to exclusion, lacking a critical stance that is effectively aligned with the institution’s purported inclusive character and with the goal of overcoming capitalist society. In this regard, this study emphasizes the need for IFPR to engage in internal discussions on the concepts of inclusion and exclusion in order to broaden the understanding that inclusion alone is insufficient for social transformation. Otherwise, the institution runs the risk of merely serving capital, insofar as inclusion functions as a compensatory policy aimed at mitigating social conflicts, without any intention of altering the structures of society.

Keywords: Social exclusion/inclusion; educational exclusion/inclusion; person with disability; IFPR; higher education.

GALLERT. Claudia. **“No basta decirles a estos estudiantes que somos inclusivos, hay que ser inclusivos”: la perspectiva *inclusiva* del IFPR y las/los estudiantes con discapacidad en la educación superior.** 430f. Tesis (Doctorado en Sociedad, Cultura y Fronteras) - Universidad del Estado del Oeste del Paraná. Líder: Dr. Eliane Pinto de Góes. Foz do Iguaçu, 2025.

RESUMEN

La exclusión y la inclusión de las personas con discapacidad suelen abordarse de una forma dicotómica, en la que la exclusión se entiende como un problema y la inclusión como su solución. Sin embargo, en esta investigación abordamos la temática desde el materialismo histórico-dialéctico para demostrar que ambas son procesos inherentes al capitalismo y que, por lo tanto, la inclusión, además de no resolver la exclusión, perpetúa los procesos excluyentes de este modelo de sociedad. Desde esta perspectiva, analizamos cómo el supuesto carácter inclusivo de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IF), en general, y del Instituto Federal de Paraná (IFPR), en particular, se relaciona con el proceso de *exclusión/inclusión* de las/los estudiantes con discapacidad en la educación superior del IFPR. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y explicativo. Metodológicamente, se recurrió a la investigación bibliográfica y documental para discutir el carácter inclusivo de los Institutos Federales y analizar los Planes de Desarrollo Institucional del IFPR. Para la investigación de campo, se utilizaron entrevistas semiestructuradas con gestoras/es, coordinadoras/es de los Núcleos de Atención a las Personas con Necesidades Específicas (CNAPNEs) y estudiantes con discapacidad de la educación superior del IFPR. Para el análisis de los datos de la investigación de campo, se empleó la técnica de Análisis Temático. A partir de los resultados obtenidos en el análisis de las entrevistas, se discutieron los siguientes temas: acceso, accesibilidad, formación, capacitismo, financiamiento, CNAPNEs, educación superior e inclusión. La investigación evidenció que el IFPR ha avanzado, sobre todo en los últimos años, en lo que respecta a la atención de las necesidades educativas específicas de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. No obstante, dichos avances aún son insuficientes para garantizar los apoyos y servicios necesarios para la permanencia exitosa de estas/os estudiantes en la institución. Entre las principales barreras identificadas se encuentran las arquitectónicas, metodológicas, actitudinales y programáticas, además de la falta de financiamiento, que impacta directamente a estas/os estudiantes. En cuanto al carácter inclusivo del IFPR, se observó que la concepción de la mayoría de las/los entrevistadas/os se sustenta en la perspectiva de la inclusión como solución a la exclusión, careciendo de una postura crítica que esté verdaderamente alineada con el supuesto carácter inclusivo de la institución, en el sentido de superar la sociedad capitalista. En este sentido, destacamos la necesidad de que el IFPR discuta internamente los conceptos de inclusión y exclusión para ampliar la comprensión de que la inclusión por sí sola no es suficiente para la transformación social. De lo contrario, la institución corre el riesgo de servir únicamente al capital, en la medida en que la inclusión funciona como una política compensatoria para atenuar los conflictos sociales, sin la pretensión de modificar las estructuras de la sociedad.

Palabras clave: Exclusión/inclusión social; exclusión/inclusión educativa; persona con discapacidad; IFPR; educación superior.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AT	Análise Temática
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
Censup	Censo do Ensino Superior
Cefet	Centro Federal de Educação e Tecnologia
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIFS	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNapne	Coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
Codea-Aba	Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia
CONapne	Coordenadoria dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
Covid-19	*Corona Virus Disease* 2019
Diepex	Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão
EaD	Educação a Distância
EP/BR/PCD	Cota para estudantes de baixa renda, oriundos de escola pública com deficiência
EP/BR/PPI/PcD	Cota para estudantes de baixa renda, oriundos de escola pública, pretos, pardos ou indígenas, com deficiência
EP/PcD	Cota para estudantes oriundos de escola pública com deficiência
EP/PPI/PcD	Cota para estudantes oriundos de escola pública, preto, pardo ou indígena, com deficiência
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Curso de Formação Inicial e Continuada
Grupepu	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular na Universidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não-Binário e outros
MEC	Ministério da Educação
Napne	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
Neabi	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
Nugedis	Núcleo de Gênero, Diversidade e Interseccionalidades
OMS	Organização Mundial de Saúde
Ong	Organizações Não-Governamentais

PcD	Pessoa com Deficiência
PcD/IFPR	Cota para pessoa com deficiência por política própria do IFPR
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEE	Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais da Unioeste
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEE	Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
ProEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional
PS	Processo Seletivo
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEI!	Sistema Eletrônico de Informação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Sepae	Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sesi	Serviço Social da Indústria
Setec/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
Tilsp	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Português
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Placa de estacionamento com campanha capacitista 20
Figura 2 - Logomarcas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia 172
Figura 3 - Mapa da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica. 2044
Figura 4 - Distribuição das unidades do IFPR no território paranaense..... 2077
Figura 5 - Logomarcas do IFPR 2088
Figura 6 - Gráfico comparativo entre a expansão do IFPR e a oferta de ensino superior na instituição (2009-2025) .....**Erro! Indicador não definido.**5
Figura 7 - Gráfico representativo da expansão da oferta de cursos superiores no IFPR por grau acadêmico (Licenciaturas, Tecnólogos e Bacharelados) entre 2009 e 2025 .....**Erro! Indicador não definido.**7
Figura 8 - Organograma de um campus do IFPR em 2017 215
Figura 9 - Organograma de um campus do IFPR em 2023 2156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo da composição dos IFs a partir das instituições de origem .. 1977
Quadro 2 - Distribuição numérica e geográfica dos IFs no território brasileiro..... 2022
Quadro 3 - Reserva de vagas para o ensino superior no Processo Seletivo IFPR 2012/2013 2300
Quadro 4 - Reserva de vagas para o ensino superior nos Processos Seletivos IFPR 2015/2016 e 2016/2017 2322
Quadro 5 - Reserva de vagas para o ensino superior nos Processos Seletivos do IFPR entre 2017 e 2023 2333
Quadro 6 - Reserva de vagas para o ensino superior no Processo Seletivo do IFPR 2024/2025 2355
Quadro 7 - Reserva de vagas para o ensino superior no Processo Seletivo do IFPR 2025/2026 2377
Quadro 8 - Resultados do levantamento de dados sobre estudantes ingressantes pelas cotas para pessoas com deficiência no Processo Seletivo IFPR 2018/2019 por cota de ingresso, tipo de deficiência, situação de matrícula e grau acadêmico..... 270
Quadro 9 - Demonstrativo por grau acadêmico e por tipo de deficiência dos ingressantes nas cotas para pessoas com deficiência no Processo Seletivo IFPR 2018/2019.....2744
Quadro 10 - Concluintes por tipo de deficiência e por grau acadêmico.....276
Quadro 11 - Normativas institucionais publicadas na página da CONapne/IFPR.....330

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Expansão dos campi e oferta de cursos superiores no IFPR – 2012/2025 2144
Tabela 2 - Implantação da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do IFPR - 2012/2025 2288
Tabela 3 - Aprovadas/os nas cotas para pessoas com deficiência nos Processos Seletivos para o ensino superior do IFPR entre 2021 e 2024 2377
Tabela 4 - Quantitativo de estudantes do ensino superior por tipo de deficiência atualmente acompanhadas/os pelas CNapnes do IFPR..... 24141
Tabela 5 - Quantitativo de estudantes do ensino superior com deficiência atualmente acompanhadas/os pelas CNapnes do IFPR por ano de ingresso 2444
Tabela 6 - Ocorrência das palavras exclusão, excluído/s, inclusão e inclusiva/o nos textos de referência 2499
Tabela 7 - Situação final das entrevistas com Diepex, Cnapne, CONapne e estudantes 2699

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 22

2. NINGUÉM PODE ESTAR NO MUNDO, COM O MUNDO E COM OS OUTROS DE FORMA NEUTRA: dos percursos metodológicos da pesquisa 32

2.1. A *exclusão* não explica nada: da necessidade do materialismo histórico dialético e da dialética materialista 38

2.2. Metodologia: O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade 46

3. A FALÁCIA DA *EXCLUSÃO/INCLUSÃO* NA SOCIEDADE CAPITALISTA 55

3.1. Exclusão: da generalização à fetichização, quando o rótulo se sobrepõe ao movimento 55

3.2. Rigorosamente falando, não existe *exclusão*, o problema está na *inclusão* 60

3.3. Em lugar de *exclusão* e *inclusão*, o que se tem é a dialética *exclusão/inclusão* 68

3.4. É preciso apontar saídas para todos; caso contrário, corremos o risco de não haver saídas para ninguém… 85

4. DA *EXCLUSÃO INTERNA, INTEGRATIVA E INCLUDENTE* E DA *INCLUSÃO FORÇADA, PRECÁRIA, INSTÁVEL E MARGINAL* DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 92

4.1. Dos aspectos históricos: porque é preciso desconfiar de uma leitura dos acontecimentos que os aprisiona neles mesmos, no instante em que ocorrem 96

4.2. Dos aspectos ideológicos: porque a deficiência é uma construção social em constante devir 103

4.3. Dos aspectos educacionais: porque a escolarização das pessoas com deficiência é um processo mais tardio e fragilizado 120

4.4. Dos aspectos econômicos/produtivos: porque o modo de produção capitalista nega à pessoa com deficiência até a possibilidade de ser explorada no trabalho formal 131

4.5. Da participação no poder: porque nada sobre nós, deve ser sem nós 137

4.6. Da/o sujeita/o histórica/o da travessia: porque é preciso acreditar no porvir e romper com a caridade e a filantropia 143

5. INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFs): *INCLUSIVOS*? - PERSCRUTANDO O CAMPO DE PESQUISA 160

5.1. Formação para o emprego ou para o desemprego? Da relação entre trabalho e educação 161

5.2. O inédito viável 171

5.3. Não sabemos para onde estamos indo. Só sabemos que a história nos trouxe até este ponto e por quê 178

5.3.1. Histórico da educação profissional 179

5.3.2. A expansão da rede federal de ensino técnico e tecnológico e o processo de criação dos IFs 190

5.3.4. Expansão do IFPR, oferta de cursos superiores e a inserção de estudantes com deficiência no ensino superior 206

5.4. Não basta *incluir* nessa sociedade desigual, é preciso construir uma sociedade mais democrática, *inclusiva* e equilibrada social e ambientalmente 246

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: "Então, eu penso assim, que não é o melhor atendimento na educação inclusiva, não é! Mas no que a gente tem, a gente está avançando, tem avançado bastante" - N2 265

6.1. Perfil das/os estudantes que compuseram a amostra inicial: "A gente consegue perceber maiores falhas ou ainda que requer melhorias, quando entram os estudantes" - N7 270

6.2. Discussão e resultados da análise de dados: "É um sucesso que é resultado do esforço e da dedicação dos servidores, e nem tanto da estrutura da instituição" - N4 .. 277

6.2.1. Acesso: "Em vez de uma política que, de fato, os inclui, acaba por excluir" - G6 279

6.2.2. Acessibilidade: "Envolve várias outras questões que às vezes fazem a corda estourar lá no estudante" - G5 285

6.2.3. Formação: "Os professores sabem que tem que fazer diferente, mas eles não sabem o que é esse diferente" - G6 296

6.2.4. Capacitismo: "Sempre tem um discurso no meio do caminho: 'mas ele não vai conseguir concluir'" - N9 306

6.2.5. Financiamento: "Não tem dinheiro. O cobertor é curto e a gente precisa cobrir muita coisa" - G6 318

6.2.6. CNapnes: "Tem muito, mas muito, um universo a ser alcançado. mas a gente percebe que já saiu daquele limbo que a gente estava e não sabíamos para onde ir" - G2 321

6.2.7. Ensino superior: "De fato, não tem pra todo mundo" - N9 337

6.2.8. Inclusão: "É nas condições objetivas que se faz a inclusão, não é no âmbito do discurso somente" - N1 347

AINDA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 360

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 370

APÊNDICE 393

ANEXOS 398

1. INTRODUÇÃO

Uma tarefa histórica e política a ser enfrentada é a crítica
das expressões inclusão e exclusão social,
em particular nas políticas sociais e educacionais
Roberto Leher

Nos debates sobre a participação das pessoas com deficiência na sociedade atual, principalmente nas últimas décadas, os discursos sobre a *inclusão* se tornaram recorrentes. Tanto que, em alguns contextos, a proposta da educação *inclusiva* é compreendida como sendo voltada para esse público específico, como sinônimo de educação especial, embora de fato, está direcionada também para outros públicos.

O cotidiano de trabalho como pedagoga no Instituto Federal do Paraná (IFPR), desde 2014, me instigou a buscar compreender de forma mais aprofundada esse fenômeno que vem sendo chamado de *inclusão* e como ele se relaciona com os debates sobre a participação social das pessoas com deficiência e, ainda, como o IFPR está imbricado nesse movimento.

Isso porque os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou apenas Institutos Federais (IFs), foram criados para serem instituições de *inclusão* social. A proposta institucional, no momento da sua criação, previa que os IFs "constituam um marco nas políticas para a educação no Brasil, pois revelam uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de nação" (Brasil, 2010, p. 39).

Enquanto pedagoga no IFPR, sou lotada na Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (Sepae), setor responsável, entre outras atribuições, por "auxiliar a implantação de ações de inclusão social e assistência estudantil" (IFPR, 2015a, p. 135). Portanto, as atividades exercidas na Sepae, desenvolvidas em conjunto com as/os demais profissionais que compõem a equipe multiprofissional do setor (demais pedagogas/os, assistente social, psicóloga/o, Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais/Português, Técnica em Assuntos Educacionais e assistentes de alunos), têm forte relação com a efetivação do caráter *inclusivo* da instituição.

Também observei, no decorrer dos anos de trabalho, que a perspectiva de uma instituição *inclusiva* é corroborada em diversos documentos institucionais, como nas edições do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e algumas resoluções. A título de exemplo, podemos citar *Inclusão Social*, presente nas quatro edições do PDI/IFPR (IFPR, 2009b; 2014; 2018a; 2023d) como um dos valores institucionais.

Além das atividades na Sepae, parte do meu trabalho no IFPR se constituiu como membro e coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), portanto, voltado para o acompanhamento das/os estudantes com deficiência e demais segmentos do público da educação especial no IFPR.

Essa dinâmica de trabalho me fez observar que, no âmbito do IFPR, tanto em relação à instituição como à educação, as palavras *inclusão, inclusiva* e sua correlata *exclusão*, são utilizadas com sentidos diversos em diferentes contextos: ora para referir exclusivamente ao público alvo da educação especial (estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação ou outras necessidades educacionais específicas); ora para referir a outros segmentos sociais considerados *excluídos* historicamente por suas características físicas e/ou culturais (pretos e pardos, indígenas, mulheres, LGBTQIAPN+); ora para referir às pessoas em condição de vulnerabilidade (baixa renda, exposição à violência, falta de acesso a direitos e serviços); ora para referir às/aos estudantes oriundos de escola pública e sua histórica dificuldade de acesso à serviços educacionais e níveis de ensino.

A percepção dessa diversidade do uso dos termos *exclusão/inclusão* associado ao contexto do trabalho na Sepae instigou a curiosidade por compreender melhor esse problema que vem sendo chamado de *exclusão* e sua suposta solução, a *inclusão*, e como se relacionam com a questão das pessoas com deficiência especificamente. E, ainda, como o IFPR, enquanto instituição *inclusiva*, está inserido nesse movimento.

Portanto, nessa pesquisa abordamos o trabalho com as pessoas com deficiência física não sensorial, deficiência visual (baixa visão, cegueira e visão monocular), deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual, deficiência múltipla e com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Vale considerar que, segundo a Lei n. 12.764/2012 (Brasil, 2012b), as pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais e, por isso, compõem o público desta pesquisa em conjunto com as pessoas com as demais deficiências citadas.

Além da esfera profissional, vale destacar que tenho interesse pessoal em discutir a temática deste estudo, pois meu filho, hoje com dezenove anos e estudante do ensino superior, foi diagnosticado em 2015, aos nove anos, no Transtorno do Espectro Autista (TEA). As incertezas e as inseguranças e, em contraponto, as novas descobertas e a necessidade de buscar conhecimento que passaram a fazer parte do nosso cotidiano familiar

após o diagnóstico me motivam, junto com a experiência profissional, a discutir a temática da pessoa com deficiência também em âmbito acadêmico.

Retornando a delimitação do nosso campo de pesquisa, o IFPR, assim como os demais IFs, oferta cursos profissionais técnicos e tecnológicos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Para esse estudo, estabelecemos como recorte a inserção das pessoas com deficiência nos cursos superiores, pois observei, em estudos anteriores, a escassez de pesquisas de mestrado e doutorado com esse recorte.

Até o início desta pesquisa, localizamos apenas cinco estudos abordando temáticas relacionadas aos estudantes com deficiência no IFPR, sendo as produções de: Danieli de C. B. Goessler (2016), Thais W. Yanaga (2017), André S. Cancella (2018), Cristiane R. da Silva (2020) e Ângela P. Z. Wiedemann (2020).

No primeiro semestre de 2025, com o intuito de atualizar esta informação, refizemos a busca na Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de (BDTD) e encontramos outros dez trabalhos, sendo: Camila M. dos Santos (2021), Luciana Nishioka (2022), Eugênio da S. Lima (2022), Lucas de M. Negri (2022), Elaine T. de Oliveira (2022), Daniele P. Volante (2023), Priscila Godoy (2023), Carla H. W. Garcia (2023), Gicielen B. R. Vicente (2023) e Jurandir de L. Soares (2024).

Totalizando, portanto, quinze pesquisas, sendo duas teses de doutorado e treze dissertações de mestrado.

No entanto, apesar da crescente e valiosa expansão das pesquisas abordando a temática, apenas uma delas teve como recorte o ensino superior. Trata-se da dissertação de mestrado de Elaine T. de Oliveira (2022), intitulada *Análise da dimensão da interculturalidade na disciplina de Libras em cursos de licenciatura no contexto da educação profissional e tecnológica (EPT)*, que teve como objetivo analisar os programas da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no IFPR.

As demais pesquisas tiveram como recorte diferentes temáticas no âmbito do ensino médio; da atuação/constituição dos Napnes; das equipes multiprofissionais, ou, ainda, a aplicação de políticas, sem atentar para um nível específico de ensino. Outras analisaram, ainda, a atuação docente ou fizeram propostas de encaminhamentos ou de materiais didáticos, todas para o ensino médio.

Para auxiliar em pesquisas futuras, acrescentamos no Apêndice A um quadro com as pesquisas encontradas. A partir de consulta nos currículos lattes das autoras e autores, identificamos que, das quinze pesquisas localizadas, apenas uma não foi realizada por servidoras e servidores do IFPR, evidenciando que o interesse pelo objeto se faz a partir da prática de trabalho das pesquisadoras e pesquisadores.

Dessas servidoras e servidores, cinco são docentes, sendo dois de Libras, uma da Educação Especial, uma de Informática e uma de Artes. Entre as/os nove técnicas e técnicos administrativos, três são Técnicas em Assuntos Educacionais, duas são pedagogas, uma é psicóloga, um é Assistente em Administração, um é Administrador, e um é Intérprete e Tradutor de Libras/Português (Tilsp). Vale destacar a presença feminina nesse espaço, uma vez que apenas quatro das pesquisas localizadas foram realizadas por homens, enquanto onze foram realizadas por mulheres.

No que se refere às instituições onde foram realizadas as pesquisas, localizamos uma pesquisa na área de Educação pela Universidade Estadual de Londrina; na área de Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); uma na área de Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp); uma na área de Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); uma na área de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR); duas na área da Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); uma na área de Ciência, Tecnologia e Sociedade pelo IFPR; e seis na área de Educação Profissional e Tecnológica pelo IFPR.

Portanto, sem desmerecer a relevância dos demais trabalhos e instituições, destacamos que a metade dos trabalhos foram realizados pelo Programa de Mestrado Profissional do IFPR, evidenciando a relevância deste programa, tanto na qualificação das servidoras e servidores, como na realização de pesquisas que possibilitam uma maior compreensão do próprio IFPR. Vale ainda informar que, por se tratar de um Programa de Mestrado Profissional, tais trabalhos resultam em produtos educacionais, que se encontram disponíveis na página eletrônica do programa.

Com esse levantamento, percebemos que, assim como no início desta pesquisa, a questão dos estudantes com deficiência no ensino superior no IFPR se constitui, ainda, um campo de pesquisa pouquíssimo explorado. Portanto, nossa pesquisa se caracteriza, também, como um estudo exploratório dessa temática.

Em estudo anterior, publicado em Andreia N. Bondezan *et al.* (2022), procuramos identificar como foi aplicada a reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino

superior no IFPR em relação à expansão da instituição e à ampliação da oferta desse nível de ensino entre 2012 e 2019.

Analisando os editais de abertura de processos seletivos para os cursos superiores do IFPR publicados no período analisado, observamos que havia 14 campi do IFPR em 2012, dos quais apenas quatro ofertavam cursos superiores, sendo 17 cursos, num total de 413 vagas em todo o estado. Destas, apenas 17 vagas eram reservadas para pessoas com deficiência, ou seja, uma por curso, constituindo 4,11% das vagas ofertadas.

Em 2019, o IFPR contava com 25 campi, dos quais 20 ofertavam cursos superiores, sendo 71 cursos, num total de 2.724 vagas. Destas, 568 eram reservadas para pessoas com deficiência, correspondendo a 20,85% do total de vagas ofertadas.

Atualizando esses dados com os Editais do Processo Seletivo IFPR 2025/2026 (IFPR, 2025a, 2025b), mais recentemente publicados, temos que 28 campi com oferta de cursos superiores, sendo 82 cursos, num total de 5.954 vagas. Destas, 164 foram reservadas para pessoas com deficiência, que equivale a 5,5% das vagas.

Podemos observar, portanto, as expressivas expansões da instituição, da oferta de cursos superiores. Já a recente redução da porcentagem de vagas reservadas para pessoas com deficiência se deve às alterações recentes na Lei de Cotas (Brasil, 2012a), conforme veremos.

Nosso estudo anterior também demonstrou que a reserva de vagas para pessoas com deficiência no IFPR oscilou no período estudado. Até o ano de 2016, em alguns processos seletivos foi reservada uma vaga por curso, em outros não houve reserva. Isso ocorreu porque, naquele período, não havia legislação específica para tal e a reserva era realizada por política institucional própria, que também carecia de regulamentação, de forma que, na prática, a reserva de vagas para esse público ora acontecia, ora não.

A regulamentação institucional veio em dezembro de 2014, com a publicação do segundo PDI/IFPR 2014-2018 (IFPR, 2014), que estabeleceu a reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência nos cursos ofertados pelo IFPR - que, na prática, correspondia a uma vaga por curso.

A partir de 2016, a Lei de Cotas, Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a), que dispõe sobre o ingresso nas universidades e instituições federais de ensino, e portanto, rege os processos seletivos do IFPR, foi alterada pela Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016) para contemplar também a reserva de vagas para pessoas com deficiência em quantidade equivalente ao

percentual de pessoas com deficiência na unidade federativa em que a instituição está localizada de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Com a legislação estabelecida, observamos a constância da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do IFPR, no percentual em torno dos 20% nos processos seletivos até 2023, quando a Lei de Cotas (Brasil, 2012a) foi novamente alterada pela Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2023a), trazendo novas formas de aplicação da reserva de vagas também para o IFPR.

Esses dados nos forneceram um panorama prévio de como o IFPR se constitui uma instituição de relevância no Paraná quanto às possibilidades de acesso ao ensino superior pelas pessoas com deficiência. Na presente pesquisa buscamos ampliar essa compreensão ao analisar como o acesso, permanência e êxito das pessoas com deficiência vem se consolidando no IFPR e como se materializa, nesse contexto, o caráter *inclusivo* dos IFs.

Essa problemática se faz pertinente, pois, concordando com Elizabeth Rossetto e Jane P. Iacono (2022)

> Falar da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, assim como em qualquer outro nível de ensino, [...] é falar de um conflito histórico em nossa sociedade. Trazer à tona essa discussão é um exercício que exige um movimento crítico e reflexivo a partir de uma realidade que vem sendo construída e conquistada desde a propagação de uma proposta de educação inclusiva, que ganhou força no Brasil a partir da década de 90, e reiterou a possibilidade para que cada vez mais essas pessoas fizessem parte do universo acadêmico, uma vez que, em nossa sociedade, a formação universitária tem se colocado como uma etapa de formação necessária para um emprego e, consequentemente melhores condições de vida (Rosseto; Iacono, 2022, p. 136).

Assim, elaboramos nosso problema de pesquisa: Como o IFPR está inserido no processo de *exclusão/inclusão* da pessoa com deficiência no ensino superior no contexto da sociedade capitalista?

Nosso objeto de estudo, portanto, foi o caráter *inclusivo* dos IFs, em geral, e do IFPR, em particular. Nosso recorte foi as/os estudantes com deficiência do ensino superior no IFPR. E nosso campo de estudo foi o IFPR.

Partindo do problema da pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: Compreender como o IFPR participa do processo de *exclusão/inclusão* da pessoa com deficiência na atual sociedade, tendo como recorte o ensino superior.

Para responder nossa pergunta e alcançar nosso objetivo geral, estipulamos como objetivos específicos: problematizar o processo de *exclusão/inclusão* da pessoa com deficiência na sociedade capitalista; discutir o caráter *inclusivo* dos IFs; analisar como se efetivam as políticas de acesso (cotas, processo seletivo etc.) e de permanência (atuação dos Napnes, acessibilidade, formação continuada, financiamento etc.) voltadas para as pessoas com deficiência no ensino superior no IFPR.

Partimos da hipótese de que o IFPR se constitui como uma instituição de relevância no cenário paranaense em relação ao acesso dos estudantes com deficiência ao ensino superior, seja pela política de reserva de vagas, por suas características institucionais, como por seu campo de atuação - uma vez que, atualmente, possui unidades em 32 municípios do estado. No entanto, os limites da sociedade capitalista, dados pelas suas contradições estruturais, não permitem que a *inclusão* da pessoa com deficiência se concretize plenamente enquanto fundamentada na perspectiva da classe trabalhadora, pois suas bases são discordantes à manutenção da organização social vigente. Portanto, no âmbito do IPFR, sendo este constituído e constituinte da realidade, a *inclusão* da pessoa com deficiência só pode se efetivar atreladas aos interesses do mercado, mas, ainda assim, o IFPR pode se materializar como espaço de disputa de interesses de classe.

Nesse contexto, aprofundar os desdobramentos da democratização do acesso é importante para avaliar a acessibilidade e permanência estudantil até a conclusão dos cursos. Destaca-se que a acessibilidade pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, atitudinais entre outras, que colaboram para a permanência desses estudantes com vistas às condições de plena participação e aprendizagem.

Enquanto método de análise, pautamos nossa pesquisa no materialismo histórico e dialético por compreendermos que este nos oferece o aporte teórico e metodológico necessário para uma pesquisa que se propôs analisar de forma radical o objeto estudado e intervir na realidade.

Segundo Gaudêncio Frigotto (2013), ao fazer pesquisa, nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas, assim como não são neutras nem arbitrárias, tenhamos ou não consciência disto. Para o autor,

> Por traz [sic] das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social

> mediante o qual os seres humanos produzem sua existência (Frigotto, 2013, p. 26).

Portanto, tomamos conscientemente uma postura pautada no método anunciado, pois, nessa perspectiva, conforme anunciado por Frigotto (2013, p. 26) "não faz sentido a teoria pela teoria ou a teoria como mera explicação da realidade. Trata-se de refletir sobre a realidade para modificá-la". E, podemos acrescentar, modificá-la de acordo com os interesses da classe trabalhadora.

Vale ressaltar que, concordando com Acácia Z. Kuenzer (2005) e buscando manter a coerência com o método de pesquisa, os resultados aqui apresentados sintetizam algumas conclusões dos nossos estudos, mas nos pautamos no entendimento de que estes são sempre parciais e provisórios, não tendo a pretensão de esgotar o objeto ou apresentar verdades acabadas, demandando novos esforços de investigação.

Conforme detalharemos no segundo capítulo, onde apresentamos as nossas bases metodológicas e justificamos com mais profundidade nossa opção teórica, em nosso entendimento, este é o método de análise que possibilita a tarefa que nos propomos neste estudo.

Enquanto metodologia, nossa pesquisa está estruturada como um estudo de abordagem qualitativa, transversal, exploratório e explicativo. Foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para análise dos dados coletados na pesquisa de campo, utilizamos a técnica da Análise Temática. O desenho metodológico da pesquisa também está detalhado no segundo capítulo.

Acerca dos desdobramentos e contribuições desta pesquisa, salientamos, conforme Frigotto (2013) que

> O enfraquecimento das lutas da classe trabalhadora, visível neste fim de século, não pode ser interpretado como indicador de um equívoco sobre suas causas e, tampouco, como uma derrota irreversível. A pesquisa se constituirá em força material, à medida que conseguir apreender as determinações a longo prazo e, portanto, de natureza estrutural das relações sociais e dos processos educativos e suas imbricações no movimento conjuntural (Frigotto, 2013, p. 50).

Portanto, no âmbito do IFPR, esperamos que contribua para a compreensão de como vem acontecendo a inserção das pessoas com deficiência no ensino superior na instituição, quais avanços podem ser observados e as principais barreiras que permanecem e precisam

ser eliminadas. E ainda, que forneça dados para subsidiar a tomada de decisões, práticas e ações institucionais sobre a temática em questão.

Em um âmbito mais geral, esperamos que contribua com a produção de conhecimento relacionado aos interesses da classe trabalhadora acerca da temática da participação da pessoa com deficiência na sociedade, pois compreendemos que, apenas atrelada aos interesses da classe trabalhadora e, portanto, visando a superação da sociedade capitalista, é que se pode efetivar plenamente a *inclusão* da pessoa com deficiência, assim como dos demais segmentos sociais denominados *excluídos*.

Para apresentar os resultados do nosso estudo, elaboramos a presente tese estruturada em seis capítulos, sendo o primeiro esta Introdução. No segundo capítulo, como já anunciado, apresentamos as justificativas e pressupostos da nossa opção pelo materialismo histórico dialético e pela dialética marxista como método que fundamentou nossa pesquisa. Também apresentamos o desenho metodológico e a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa.

No terceiro capítulo problematizamos a generalização do uso do termo *exclusão*; discutimos se a *exclusão* e a *inclusão* existem de fato na atual sociedade e procuramos estabelecer uma relação dialética entre essência e aparência da *exclusão* e da *inclusão*; depois problematizamos os limites e riscos da dialética *exclusão interna e integrativa/inclusão forçada, precária, instável e marginal* e apontamos a necessidade de sua superação pela síntese, construção da negação da negação.

Concluindo o capítulo, salientamos a imprecisão conceitual da *exclusão*; problematizamos suas possibilidades de contribuição para a análise da realidade; e por fim, contrapomos os riscos de se pautar a compreensão da realidade pela *exclusão* e reafirmamos a necessidade de sua superação pela negação da negação com vistas a um outro mundo possível.

No quarto capítulo abordamos como a temática da *exclusão* e da *inclusão* das pessoas com deficiência se relacionam com as discussões apresentadas no terceiro capítulo e tratamos de algumas multideterminações da dialética *exclusão interna e integrativa/inclusão forçada, precária, instável e marginal* em relação às pessoas com deficiência: aspectos históricos; aspectos educacionais; aspectos ideológicos; aspectos econômicos/produtivos; da participação no poder; e, para concluir, da necessidade da formação da/o sujeita/o histórico do nosso tempo.

No quinto capítulo contextualizamos nosso campo de pesquisa, os IFs em geral, e o IFPR, em particular. Tecemos alguns apontamentos sobre a relação entre trabalho, educação e a escolarização das pessoas com deficiência com o objetivo de situar os IFs socialmente. Apresentamos as principais características dos IFs enquanto proposta de uma nova institucionalidade para a EPT. Depois abordamos o percurso histórico da educação profissional no Brasil até a criação dos IFs. Sobre o IFPR, tratamos de suas especificidades históricas e da oferta de ensino superior, articulando com dados sobre o acesso de estudantes com deficiência nos cursos superiores ofertados pela instituição. Discutimos o caráter *inclusivo* dos IFs, foco da presente pesquisa, e apresentamos os resultados da análise dos PDIs (IFPR, 2009b; 2014; 2018a; 2023d) do IFPR sobre a temática.

No sexto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, articulando-os com a literatura sobre o tema. Os temas abordados nesse capítulo, a partir da aplicação da Análise Temática como técnica de análise dos resultados coletados na pesquisa de campo, foram: o acesso, a acessibilidade, a formação, o capacitismo, o financiamento, as CNapnes, o ensino superior e a inclusão. A partir de cada tema, apresentamos os códigos elencados para discussão dos resultados.

Por fim, tecemos nossas considerações finais, com as quais, como já anunciamos, não temos a pretensão de esgotar o objeto.

Vale ainda duas últimas notas introdutórias. Primeiro que, diante das constatações encontradas nos estudos de nossa fundamentação teórica, optamos por grafar os termos *exclusão* e *inclusão* em itálico com o objetivo de chamar a atenção das leitoras e leitores para a discussão que trazemos de que esses termos na verdade distorcem o fenômeno que pretendem nomear. Grafamos sem itálico em citações diretas, mantendo o formato original. A discussão que fundamenta nossas opções nesses aspectos está apresentada no terceiro capítulo.

Segundo que, nesta tese apresentamos a primeira citação das autoras e autores em cada capítulo referenciando seus nomes completos, nas demais, utilizaremos apenas o sobrenome, conforme preconiza a norma. Do mesmo modo, na lista de referência optamos pela grafia dos nomes completos, em lugar das abreviaturas. Com isso, pretendemos marcar a presença feminina na ciência, na produção e na divulgação do conhecimento, conforme Jacqueline M. D. Lewandowski (2025).

2. NINGUÉM PODE ESTAR NO MUNDO, COM O MUNDO E COM OS OUTROS DE FORMA NEUTRA[1]: dos percursos metodológicos da pesquisa

Se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral.
Leandro Konder

Nos debates relacionados às pessoas com deficiência são recorrentes as referências à *exclusão* para definir a posição social à qual essas pessoas foram/estão submetidas, assim como sua correlata, a *inclusão*, enquanto solução mais atual para o problema.

Nesses discursos, muitas vezes a *exclusão* é apresentada como algo dado, evidente e incontestável. Da mesma forma, a *inclusão* é tratada como estratégia única e necessária para remediar a situação.

Vale destacar que esses discursos não são restritos às pessoas com deficiência. Envolvem também uma diversidade de grupos cujas características foram utilizadas, histórica e socialmente, como justificativa para limitar ou impedir sua participação social.

Problematizando essa questão, Avelino da R. Oliveira (2004) tece uma longa lista de quem são, genericamente, consideradas/os *excluídas/os*. Para exemplificar, vale transcrever sua elaboração. Mas antes, ressaltamos que o autor faz uso de expressões para designar determinados grupos que, atualmente, são consideradas inapropriadas e estão em desuso por conterem conotação pejorativa e depreciativa. Apresentamos entre colchetes os termos considerados mais pertinentes nos dias de hoje e, também, algumas notas de rodapé.

> Ora o termo [exclusão] refere-se às minorias étnicas, ora aos segregados pela cor; por vezes aos desempregados de longa duração, outras vezes aos sem-moradia; em certos casos, aos que fazem opções existenciais contrárias à moral vigente, em outros aos portadores de deficiências [pessoa com deficiência], aos aidéticos [pessoas vivendo com HIV], aos velhos ou mesmo aos jovens. Excluídos, entre nós, são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua [pessoas em situação de rua], os favelados[2], os que não

[1] Paulo Freire (2002, p.30).

[2] O termo *favelado* pode ou não ter conotação pejorativa, depreciativa ou preconceituosa dependendo do contexto de uso. Pode ser substituído por *morador/a de comunidade*, embora exista um movimento identitário dos que se autodenominam *faveladas/os* como indicador de identidade.

> tem acesso à saúde, educação, previdência etc., os negros[3], os índios [indígenas ou povos originários], as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais[4], os alternativos, os portadores de necessidades especiais [pessoas com necessidades especiais], enfim, uma relação quase interminável (Oliveira, 2004, p. 160).

Portanto, temos uma diversidade de situações que são abarcadas sob o rótulo da *exclusão*, o qual é utilizado frequentemente como algo naturalizado e naturalizante. Como se a *exclusão* fosse um mal da sociedade hodierna que estende seu poder de atuação para uma gama de indivíduos em diferentes contextos e que, a *inclusão*, é sua solução imprescindível.

No entanto, o que a generalização e naturalização não mostram são as multideterminações que constituem os fenômenos em questão, principalmente aqueles relacionados à ordem social vigente. Nesse sentido, buscamos compreender de forma radical de que se tratam a *exclusão* e a *inclusão* na sociedade atual em geral, e, mais especificamente, em relação às pessoas com deficiência.

Não é objetivo da nossa proposta discorrer aprofundadamente sobre a origem do termo *exclusão*, no entanto, alguns apontamentos podem contribuir para compreender de forma mais ampla o fenômeno. As autoras e os autores que tratam da historicidade do termo, como Marlene Ribeiro (1999), Avelino da R. Oliveira (2002, 2004), Virgínia Fontes (1997, 2022), Mariangela B. Wanderley (2001) e Maria P. B. Véras (2001), demonstram que seu uso tem sido mais recorrente a partir da década de 1960 e teria sido mais evidente na França.

Oliveira (2004) identifica três grupos de pesquisadoras/es sobre o tema: aquelas/es que situam um momento para o surgimento do conceito; aquelas/es que compreendem haver um surgimento recente, mas não se preocupam em delimitar o momento em que aconteceu; e aquelas/es que entendem que o conceito tem sido utilizado, embora com menos frequência, desde as primeiras teorizações sobre as sociedades modernas.

Nossa perspectiva se aproxima com a do terceiro grupo, pois, como observaremos, nossas fontes demonstram que o conceito já estava presente nas obras de Karl Marx e

[3] A utilização do termo *pessoa negra* não está equivocada, este se refere à totalidade das pessoas pretas e pardas. No entanto, a expressão *pessoas pretas e pardas* é considerada mais adequada e precisa vir com as adjetivações separadas porque, socialmente, pessoas pretas sofrem muito mais com o racismo do que as pessoas pardas. Embora o conceito de colorismo venha sendo discutido e criticado há anos, no Brasil o preconceito baseado na cor da pele faz com que pessoas pretas, que são retintas, experienciam muito mais o preconceito do que pessoas pardas.

[4] Embora não seja inadequado o uso do termo *homossexual*, hoje há um movimento mais abrangente nas questões de gênero e o termo utilizado nesse sentido é *comunidade LGBTQIAPN+*.

Friedrich Engels para explicar a relação entre capital e trabalho desde os primórdios da sociedade capitalista.

Em relação às perspectivas metodológicas que abarcam a compreensão do fenômeno, Oliveira (2004) salienta a prevalência da escola francesa, com influência do pensamento de Émile Durkheim, de tal forma que, muitas vezes, é vista como a única vertente corrente. O autor problematiza que, de fato, pela relevância dessa escola, muitas/os pesquisadoras/es precisam recorrer a ela. No entanto, ressalta que há outras perspectivas de análise, como a marxista.

Neste trabalho também recorremos à escola francesa, com as contribuições de Robert Castel (2008, 2019), mas não nos limitamos a ela. Buscamos fundamentar nossa análise em pesquisadoras e pesquisadores que abordam o tema a partir do materialismo histórico dialético, pois compreendemos que estas/es nos proporcionam a fundamentação teórica necessária para compreender o fenômeno de uma forma mais radical, conforme procuramos fazer, articulando essência e aparência e perscrutando o objeto pela lógica dialética materialista.

Compreendemos, portanto, que a *exclusão* e, como veremos, a *inclusão,* são constituintes da sociedade capitalista. Entretanto, foi na segunda metade do século passado, entre os anos 1960 e 1970, que a *exclusão* passou a fazer parte do horizonte de preocupações sociais, tomando as proporções atuais, junto com sua correlata, a *inclusão*.

Fontes (1997, 2022) afirma, a partir do historiador Adam Schaff[5], que efeitos da realidade há pouco emersos nos obrigam a olhar para os acontecimentos a partir de novas perspectivas, a percebê-los de outras maneiras, e situá-los de outras formas no contexto da totalidade, pois aquilo que, em um determinado tempo foi subestimado ou ignorado, pode se revelar historicamente importante em outro contexto. A autora ressalta que, apesar de o termo *exclusão* parecer ser uma questão nova, compreender sua historicidade nos permite maior aproximação de sua essência e, também, da superação de seu caráter fetichizado.

Para a autora, é necessário analisar a *exclusão* em sua historicidade como resultado das condições históricas atuais que permitiram que o problema, antes subjacente, viesse à tona.

No mesmo sentido, José de S. Martins (1997) pondera que

[5] SCHAFF, Adam. **História e verdade.** 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1983.

> De um lado, estamos em face do aparecimento de uma nova consciência do que está acontecendo na sociedade moderna. E, por outro lado, a palavra nos revela coisas que já estavam lá e não éramos capazes de perceber, coisas que agora somos capazes de perceber (Martins, 1997, p. 28).

Ribeiro (1999, p. 37) diz que "o estado de exclusão é velho como a humanidade" e Fontes (1997, 2022), que ela abarca uma história atrás de si. No entanto, em determinados contextos, não se configurava como um problema, ao contrário, era vista como natural e, até mesmo, necessária.

No capitalismo a *exclusão* ganha nuances específicas e são as atuais condições concretas que permitem, ao menos no nível do discurso, perceber de forma mais acentuada os limites do suposto caráter *inclusivo,* igualitário e universalizante do capitalismo, possibilitando à nossa sociedade compreender a *exclusão* como um problema e delimitar a *inclusão* como a sua solução.

Nesse sentido, Fontes (1997, 2022) ressalta que o tema da *exclusão* adquiriu centralidade nos últimos anos devido ao acirramento das desigualdades e do evidenciamento da escalada das diversas formas de discriminação social.

Ou seja, podemos afirmar, a partir dessas autoras e autores, que a *exclusão* sempre esteve presente na história da humanidade e que, embora seja constituinte da sociedade capitalista, apenas mais recentemente passou a ser compreendida como um problema social.

Gaudêncio Frigotto (2010) destaca, a partir de Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant[6], que o termo *exclusão* surge em conjunto com uma lista de novos vocábulos, aparentemente sem origem, que constituem a vulgata neoconservadora, junto com a globalização, a flexibilidade, a governabilidade, a empregabilidade; ou como jargão pós-moderno, junto com comunitarismo, multiculturalismo, etnicidade.

Nesse contexto, vale ressaltar, conforme George Novack (2005), a impossibilidade de separar essência e aparência, como coisas diferentes. Como se a essência de algo fosse perene, imutável, enquanto a aparência seria suas distintas e variáveis manifestações. Para o autor, a essência de uma coisa tem um caráter material e histórico, que evolui e se realiza através de várias formas ao longo do processo de evolução do objeto material em si. "É um aspecto inseparável do objeto que compartilha todas as vicissitudes de sua história" (Novack, 2005, p. 94).

[6] BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. A nova bíblia do Tio Sam. **Le monde Diplomatique**, ed. bras., ano 1, n.4, ago., 2000.

Assim, podemos dizer que as nuances que a *exclusão* vai tomando, os grupos que vão sendo abarcados pelo rótulo, são manifestações das vicissitudes do fenômeno que vão aparecendo no movimento dialético entre essência e aparência e entre a realidade concreta.

Dessa forma, a *exclusão,* que começou ser delineada a partir dos elementos econômicos em substituição das ideias de pobreza, exploração e desigualdade (Martins, 1997), passa a ser redefinido, conforme Zilma Fonseca (2014), às minorias étnicas, às/aos pretas/os e pardas/os, às/aos sem-teto, às/aos idosas/os e jovens, às mulheres e crianças, às/aos desempregadas/os e subempregadas/os, às/aos homossexuais, às pessoas com deficiência, às/aos miseráveis e um elenco interminável de situações de origens e naturezas históricas diversas.

Assim como as políticas *inclusivas* abarcam

> um espectro amplo de ações de geração de renda, de tecnologias sociais, artístico-culturais, educacionais e desportivas, entre outras, e podem também ser compreendidas e implementadas no sentido de se contraporem a práticas discriminatórias que se materializam nas instituições (Fonseca, 2014).

No entanto, diante dessa variedade e até aparente frivolidade que os termos vão tomando, as/os pesquisadoras/es da *exclusão* se deparam com a impossibilidade de delimitá-lo, conforme discutiremos no terceiro capítulo. Conforme Fonseca (2014), ora a *exclusão* é tomada como um conceito autoexplicativo, para o qual, conforme denunciam Lucídio Bianchetti e José C. Correia (2011), a simples invocação semântica basta para garantir sua eficácia, ora é tido como impossível de ser delimitado, como anuncia Wanderley (2001).

Frigotto (2010) sentencia que

> Em termos epistemológicos, a *exclusão social* não se constituiria num *conceito*. Vale dizer, não apreenderia as *mediações* constitutivas da materialidade histórica atual da forma capital, cujo escopo é a ampliação e radicalização da sua natureza intrínseca - a desigualdade (Frigotto, 2010, p. 419, grifos do autor).

No mesmo sentido, Ribeiro (1999) e Alceu. R. Ferraro, Oliveira e Ribeiro (1999) concluem que a *exclusão* não capta a relação contraditória que as/os sujeitas/os *excluídas/os* do trabalho mantêm, tanto com o mercado de trabalho, na busca inútil por empregos perdidos e de novas alternativas, quanto com o mercado de bens necessários para sua sobrevivência.

Portanto, “é curta para abarcar a contradição que expulsa o trabalhador do mercado da produção e o mantém preso ao mercado de bens e consumo” (Ribeiro, 1999, p. 43).

Partindo desses apontamentos iniciais, evidenciamos a necessidade de uma análise radical dos fenômenos denominados *exclusão* e *inclusão* para além de seus usos corriqueiros e da aparência. Para, assim, compreendermos como se relacionam com a *exclusão* e a *inclusão* das pessoas com deficiência, especificamente.

Para isso, nos pautamos em referenciais teóricos que tratam da temática da *exclusão* e da *inclusão* a partir do materialismo histórico dialético, como Acácia Z. Kuenzer (2005, 2007), Bader Sawaia (2001a, 2001b), Bianchetti e Correia (2011), Ferraro (1999), Frigotto (2010), Fonseca (2014), Fontes (1995a; 1995b; 1997; 2022), Maria de L. P. Guhur (2003), Martins (1997), Oliveira (2002, 2004), Ribeiro (1999), Roberto Leher (2012) e Véras (2001). Recorremos também à Castel (2008; 2019), Elimar P. Nascimento (1994a, 1994b) e Wanderley (2001) que, embora não tenham a mesma perspectiva teórica, apresentam contribuições relevantes para a discussão.

Quanto à fundamentação teórica para o método de análise, partimos de Marx e Engels, no entanto, recorremos a Leandro Konder (2008), Edilson M. de Oliveira, José L. V. de Almeida e Maria E. B. Arnoni (2007) e Novack (2005) por suas propostas com caráter didático, e, também, à Karel Kosik (1976) pela relevância de sua obra *Dialética do Concreto*.

Vale destacar que tais opções não se dão arbitrariamente, pois, conforme destaca Maria C. da G. Minayo (2001, p. 14), “ninguém hoje ousa negar que toda ciência é comprometida. Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas”. Dessa forma, nossa opção por esse método científico, se dá conscientemente de nossa tarefa, enquanto pesquisadora, de não apenas compreender o mundo, mas também de transformá-lo, conforme anunciam Marx e Engels (2007) e, ainda, concordando com Paulo Freire de que

> O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (Freire, 2002, p. 23).

Assim, nossa opção pelo materialismo histórico dialético se justifica por compreendermos que, além de permitir uma análise mais radical do fenômeno estudado,

exige uma postura da pesquisadora diante do problema e da pesquisa que pressupõe o enfrentamento da realidade, visando sua superação.

Feitas essas considerações iniciais, apresentamos na subseção seguinte os pressupostos que nos levaram a optar pelo materialismo histórico dialético e pela lógica dialética materialista para nossa análise. Na sequência, apresentamos o desenho da pesquisa e o caminho metodológico percorrido para realização desta pesquisa.

2.1. A *exclusão* não explica nada[7]: da necessidade do materialismo histórico dialético e da dialética materialista

Conforme sinalizamos e veremos com mais profundidade no terceiro capítulo, os termos *exclusão* e *inclusão*, apesar de amplamente utilizados em diversas esferas sociais, são compreendidos como insuficientes para definir o fenômeno social que nomeiam, segundo a literatura que nos serve de fundamentação.

Nesse sentido, segundo Castel (2019), a *exclusão* não é uma noção analítica, pois não permite investigações precisas sobre os conteúdos que abrange. Frigotto (2010) concorda, dizendo que a *exclusão* não é um conceito porque não apreende as mediações constitutivas da materialidade histórica atual. Martins (1997) chama-a de pseudoconceito, pois entende que a exclusão "não explica nada" (p. 16), "desdiz o que aparentemente quer dizer" (p. 11) e "distorce o problema que pretende explicar" (p. 27).

Oliveira (2002, 2004) chama a atenção para o uso indevido e impreciso do termo. Wanderley (2001), por sua vez, problematiza que, mesmo existindo um movimento pela definição da *exclusão*, esta continua fluída e difusa como categoria analítica. E, ainda, Véras (2001) qualifica a *exclusão* como um conceito equivocado, além de atrasado e desnecessário.

Portanto, partindo da compreensão dessas autoras e os autores, fica evidente a necessidade de uma análise que busque ir além da aparência e que possibilite uma compreensão mais profunda do problema da *exclusão* e de sua correlata, a *inclusão*. Entendemos a necessidade desse percurso analítico pois, retomando a epígrafe desse capítulo, "se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformado-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral" (Konder, 2008, p. 35).

[7] José de S. Martins (1997).

Nesse sentido, Bernardete A. Gatti (2006) defende que, para fazer pesquisa

> é preciso sair do nível do reconhecimento de informações superficiais ou de senso comum, sair da "opinionatria", e buscar, com método, uma compreensão que ultrapasse nosso entendimento imediato, elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo um referencial (Gatti, 2006, p. 26).

Como discutiremos no capítulo seguinte, o movimento que acontece com a palavra *exclusão* atualmente caminha entre a generalização, a naturalização e a fetichização do termo. Ou seja, para o nível imediato, do senso comum. Esse movimento, presente nos discursos das últimas décadas, dificulta a compreensão do que realmente se trata o fenômeno. E, por isso, a necessidade de compreendê-lo de forma mais radical, desvendando seus processos obscuros, conforme propõe Gatti (2006).

Vale ressaltar que o uso do termo *exclusão* nas diversas esferas sociais para se referir a uma variedade de situações, atribuindo-lhe esse caráter onipotente e onipresente, embora esteja mais frequentemente no âmbito do cotidiano, também é observada na esfera científica.

A nível do senso comum, do pensamento comum, no seu significado dicionarizado, obviamente, não há preocupação de atribuir-lhe o sentido de um conceito ou categoria de análise. Nessa esfera, Fontes (1997, 2022) destaca como a *exclusão* adquiriu importância midiática, onde as "misérias do mundo" são expostas cotidianamente nas redes de informação. Bianchetti e Correia (2011) também discutem como o processo de midiatização, ou seja, da divulgação generalizada de situações tidas como de *exclusão* pela imprensa e outros meios de comunicação, contribui para as ambiguidades em torno do tema. Da mesma forma, Wanderley (2001), como vimos, chama a atenção para o uso corrente na mídia, nos discursos políticos e programas governamentais.

Oliveira (2004), por sua vez, destaca como o uso do termo é recorrente no campo das políticas públicas e da assistência social, sendo, inconfundivelmente, alvo prioritário das ações. Por fim, Leher (2012) entende que, se, do ponto de vista histórico, é inapropriado qualificar a sorte das trabalhadoras e dos trabalhadores como *exclusão* e *inclusão*, é indiscutível que tais expressões tenham sido rapidamente difundidas nos vocabulários dos organismos internacionais, dos governos, dos estudos acadêmicos e no pensamento político de direita e de esquerda.

Da mesma forma, na esfera científica é possível perceber o uso generalizado do termo sem a preocupação de defini-lo enquanto conceito, categoria de análise, ou de entendê-lo em sua essência, sendo tratado genericamente como algo naturalizado. Oliveira (2002, 2004) faz críticas a essa postura.

Segundo o autor, em determinados trabalhos científicos, mesmo quando utilizado por pesquisadoras/es que têm uma preocupação crítica com a definição de conceitos, "no caso do conceito de exclusão, parece não haver uma preocupação mais forte no sentido de investigar as razões porque hoje ele tem assento cativo nos discursos de todos os matizes" (2002, p. 194). Afirma, ainda, que na "maioria das ciências sociais, é empregado como se fosse um conceito científico de uso corrente, que já não mais precisasse ser definido" (2004, p. 160).

Fonseca (2014, p. 233) corrobora a posição do autor. Para ela, a constatação quase unânime "da ambiguidade e imprecisão do termo [...] não se apresenta como empecilho ao seu uso por intelectuais de renome e não arrefece nem a tentativa de aprimorá-lo nem o âmbito acadêmico de torná-lo ferramenta científica".

Nesse sentido, Kosik (1976) explica que as representações imediatas da realidade são criadas pelas pessoas nas relações de trato prático-utilitário que estabelecem com o objeto à nível fenomênico, ou seja, da aparência. Segundo o autor

> O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade* (Kosik, 1976, p. 11, grifo do autor).

Para o autor, esse uso imediato, utilitário, do senso comum, permite às mulheres e homens se orientarem no mundo, se familiarizar com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade. Nesse sentido, Frigotto (2013, p. 47) afirma que o "tecido histórico sobre o qual nos movemos, ao contrário da aparente evidência e clareza, é opaco, reificado e fetichizado".

Para ir além dessa compreensão, Oliveira (2002, 2004) salienta a necessidade de pensar a *exclusão* a partir da dialética materialista e, portanto, da necessidade de fundamentar a análise na relação entre essência e aparência. O autor escreve, a partir de Marx, que nas experiências cotidianas, na percepção sincrética e imediata da realidade social, as formas fenomênicas produzidas em nossas mentes a partir de nossas práxis históricas, não

correspondem ao que as coisas são de verdade. E, ainda, que essas formas aparecem de forma invertida e confundem nossa percepção.

Portanto, se faz necessário compreender como o processo de *exclusão* e, por conseguinte, da *inclusão,* se constituem nas suas multideterminações e como se materializam na nossa sociedade para além da aparência, da pseudoconcreticidade, do uso utilitário e imediato, para além da compreensão vaga denunciada pelas autoras e autores citados até aqui, para além do rótulo, da fetichização que tudo abarca mas nada explica, portanto, para além do valor exagerado dado à *exclusão* e à *inclusão* que as transforma em mentiras e prejudica a compreensão da verdade mais geral e da realidade.

Para tal, neste trabalho, problematizamos os fenômenos estudados em sua relação com a estrutura da atual sociedade capitalista, concordando com Frigotto (2002, 2010) acerca da necessidade de pautar a análise no materialismo histórico e dialético, pois este, enquanto concepção de realidade e, também, método para analisá-la, se constitui em um instrumental que pode conduzir à raiz das contradições do sistema capitalista.

Segundo Kosik (1976, p. 12), "compreender o fenômeno é *atingir* a essência" (grifos do autor) e, assim, alcançar a compreensão das coisas e da realidade no nível da concreticidade. Para isso, se faz necessário o exercício da investigação científica, pois a ciência é o caminho, o esforço, pelo qual se pode descortinar a essência oculta na aparência dos fenômenos.

No entanto, o autor não se refere a qualquer método de investigação, mas aponta como caminho analítico o pensamento dialético, pois entende que este possibilita dissolver o mundo fetichizado da aparência e, assim, superar a pseudoconcreticidade e atingir a concreticidade.

Portanto, partimos do pressuposto que para compreender o fenômeno da *exclusão* e da *inclusão* para além da aparência e da fetichização, se faz necessário recorrer a um método de análise que permita analisar o fenômeno em sua concreticidade, não apenas discursiva. Nesse sentido Tamara C. André (2018) destaca que

> O método dialético de Marx permite a abordagem de problemáticas que estabelecem relações entre educação, escola, ensino e sociedade, a partir do pressuposto de que a razão e a compreensão da realidade concreta são objetos possíveis na pesquisa e de que a verdade não está no discurso, mas na atividade teórico prática (práxis) e suas determinações (André, 2018, p. 04).

Ainda para Kosik (1976), a pseudoconcreticidade é a existência autônoma dos produtos criados pela humanidade, ou seja, é a fetichização dos objetos, movimento pelo qual se atribui um certo poder ao que é criação humana, atribuindo-lhes um caráter de naturalidade. Assim, são desvinculados da sua origem para se tornarem regentes da vida humana. As pessoas, por sua vez, perdem o caráter de agente histórica/o e são reduzidas ao nível da práxis utilitária, ou seja, à relação imediata com os objetos. Nesse sentido, Marx e Engels (2007, p. 523) escrevem que "os produtos da sua cabeça se tornaram-se independentes. Eles, os criadores, curvaram-se diante de suas criaturas".

Como veremos no terceiro capítulo, Martins (1997) compreende que o uso recorrente da palavra *exclusão* é resultado de uma fetichização conceitual. Frigotto (2008), por sua vez, tece críticas ao movimento que denomina *fetiche dos conceitos*, que consiste em atribuir-lhes um significado neles mesmos. Assim, discutimos o caráter fetichizado da *exclusão*, para, então, buscar romper com ele, num exercício de aplicação da lógica dialética materialista.

Novamente segundo Kosik (1976, p. 18), o mundo concreto é "a compreensão da realidade humano-social como *unidade* de produção e produto, de sujeito e objeto" (grifos do autor). Ou seja, têm como perspectiva a superação da dicotomia entre sujeita/o e objeto, compreendendo que as mulheres e os homens produzem e transformam a realidade enquanto são, também, produzidas/os e transformadas/os pela realidade.

Nessa perspectiva de análise a *exclusão* e a *inclusão* não são naturais, mas produtos humanos e, assim sendo, podem ser transformados pela ação humana. Mulheres e homens vêm produzindo historicamente a *exclusão*, assim como a *inclusão,* nas suas formas aparentes, nas práticas, como também nos discursos e sentidos polissêmicos atribuídos a elas, seja na vida cotidiana, na política, na mídia, na ciência, na educação e outras esferas.

Concordando com Kosik (1976) e Frigotto (2002, 2010), Novack (2005) também defende a análise dialética materialista como possibilidade para superar a dicotomia entre essência e aparência. Para o autor, a dialética materialista "é a lógica do movimento, da evolução, da mudança. [...] toda realidade está em contínua mudança, descobrindo novos aspectos de si mesma" (p. 62). E, ainda

> Resolver os conflitos entre as formas externas e a realidade interna das coisas, demonstrando sua unidade dialética é um dos principais fins da ciência. O conhecimento avança ao colocar em prova sob todos os ângulos possíveis as aparências; se aprofundando cada vez mais na realidade (Novack, 2005, p. 104).

Consideramos que essa perspectiva de análise nos permite compreender a *exclusão* e a *inclusão,* não como fenômenos naturais e imutáveis, mas nas multideterminações que estabelecem com o todo, a sociedade, partindo da realidade concreta e vislumbrando a possibilidade de intervenção na realidade.

Portanto, como já anunciado, nossa proposta foi fazer um exercício para compreender os fenômenos da *exclusão* e da *inclusão* em sua essência, a partir da lógica dialética materialista. Consideramos como um exercício, pois, como nos adverte Frigotto (2008) ao tratar dos limites na produção do conhecimento, no que cabe à/ao sujeita/o que se dedica a produção de conhecimento, dois limites são postos: o primeiro é o limite da/o própria/o sujeita/o, das suas vivências, experiências e apropriação de conhecimento; o outro é o posto na produção do conhecimento, naquilo que já foi produzido social e historicamente.

Portanto, segundo o autor, "mesmo que se atinja um elevado nível de capacitação crítica, nenhum sujeito individual dá conta de exaurir determinada problemática. Este esforço é sempre acumulativo e social" (Frigotto, 2008, p. 48). Logo, nosso objetivo com o exercício ao qual nos propomos é contribuir, dentro dos nossos limites e possibilidades nesse cenário, para a produção do conhecimento sobre a temática que possa também servir de provocação para possíveis mudanças.

Vale ressaltar que a dialética materialista, enquanto lógica de pensamento, não é desorganizada, ao contrário, pressupõe uma sistematização a partir de suas leis e categorias para a compreensão do fenômeno a ser analisado. Essas leis e categorias foram organizadas por Marx e Engels ao longo de suas obras, no entanto, recorremos a Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), Novack (2005) e Konder (2008) por suas propostas com caráter didático para a aplicação dessa forma de pensar como suporte teórico em relação às leis e categorias da dialética materialista. Em alguns pontos, recorremos também à Kosik (1976).

Realizamos, portanto, um exercício de análise tendo por base as três leis da dialética materialista: lei da passagem da quantidade à qualidade, que explica como acontecem as mudanças; lei da interpenetração dos contrários, que explica como acontece o movimento; e a lei da negação da negação, que explica como acontece a superação (Konder, 2008; Novack, 2005; Oliveira; Almeida; Arnoni, 2007).

Trataremos mais detalhadamente sobre as leis da dialética materialista no decorrer do terceiro capítulo, conforme vamos apresentando os resultados de nosso estudo teórico sobre a essência e a aparência da *exclusão* e da *inclusão.*

Vale ressaltar que Konder (2008) chama a atenção para o cuidado que se deve ter ao aprisionar a dialética materialista em postulados. O autor recorre à Georg Lukács[8] para destacar que, somente o ponto de vista da totalidade "permite à dialética enxergar, por trás da aparência das 'coisas', os processos e *inter-relações* de que compõe a realidade" (Konder, 2008, p. 65, grifos do autor). Esperamos que tenhamos sido capazes de fazê-lo.

A categoria da totalidade é uma das bases do pensamento dialético, portanto, suas leis e categorias relacionadas (mudança, movimento e superação) só são divisíveis por um exercício de abstração para compreender a parte estudada. Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) demonstram como as categorias de mudança, movimento e superação, embora possam ser mais relacionadas, cada qual, à uma lei da dialética materialista, estão presentes em todas elas, formando um pensamento pautado no movimento entre as partes e a totalidade. Assim, categorias de método como *movimento, totalidade, contradição, antagonia* e *superação* conduzem nosso estudo.

Da mesma forma como as leis da dialética marxista, essas categorias serão aprofundadas no decorrer do terceiro capítulo.

Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 80) lembram que a "dialética é uma lógica e, como tal, é a base de um modo de compreender o mundo". Ora, a forma como compreendemos o mundo direciona nosso modo de agir sobre ele, portanto, a opção analítica pela dialética materialista se justifica, ainda, porque esta, além de possibilitar a compreensão mais crítica do problema, não o faz apenas pela pelo conhecimento em si ou pela crítica em si, mas sim, conforme explica Frigotto (2002), pela crítica e pelo conhecimento crítico que possibilitem uma prática que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico-social. Ainda segundo o autor

> A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na* e *pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (Frigotto, 2002, p. 81, grifos do autor).

Nossa opção metodológica se dá, portanto, também com vistas à produção de conhecimento que possibilite a intervenção na realidade concreta. Nesse sentido, Kosik

[8] LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe:** estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

(1976. p. 18) destaca que "*para que o mundo possa ser explicado 'criticamente', cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da 'práxis' revolucionária" (grifos do autor)*. Essa compreensão, ainda para Kosik (1976), deve estar alinhada ao entendimento de que a realidade pode ser transformada pelas mulheres e homens porque é um produto humano.

Esse posicionamento está alinhado à crítica de Martins (1997) acerca da fetichização da *exclusão*, quando o autor denuncia que a coisificação e a rotulação da *exclusão*, tomada como algo natural, sem buscar compreender suas origens e suas contradições constituintes, não é capaz de captar o movimento da sociedade, nem a compreensão de que as mulheres e os homens fazem sua própria história ao mesmo tempo em que é, ela/e própria/o, produto da história, induzindo àquelas/es que se dispõem a trabalhar com as/os *excluídas/os* a uma perspectiva empobrecida de interpretação da prática que se pretende desenvolver. Dialogando com esse público, o autor alerta

> Estou considerando que o conceito é, para vocês, mais do que um instrumento de um discurso - ele é sobretudo ponto de referência de uma prática. Pelo equívoco que contém e pela insuficiência, o "conceito" de exclusão está certamente empobrecendo a perspectiva de interpretação da prática que vocês desenvolvem nos respectivos campos de atuação (Martins, 1997, p. 27).

Nesse sentido, para o autor, o desafio é "revelar o que a luta e os que lutam inadvertidamente *ocultam* a si mesmos e aos outros e, principalmente, o que *se oculta* à luta e aos que lutam pela transformação da vida" (Martins, 1997, p. 10, grifos do autor).

Justifica-se, portanto, a necessidade de um método de análise que permita compreender o fenômeno nas suas multideterminações com a sociedade, visando a superação da dicotomia entre essência e aparência e que conduza a uma práxis transformadora. Frigotto (2002) ressalta que

> As visões pseudoconcretas, metafísicas, ou empiristas da realidade são determinadas leituras desta realidade. É preciso frisar, porém, que os métodos que se fundam nessas perspectivas não são epistemologicamente radicais. Não atingem as leis fundamentais da organização, desenvolvimento e transformação dos fatos e problemas histórico-sociais (Frigotto, 2002, p. 172).

Os limites dessas perspectivas de análise da realidade estão nos seus fins últimos, ou seja, não estão comprometidos com a transformação da realidade. Podem até ser críticos,

mas as soluções buscadas e apontadas se circunscrevem nos limites da manutenção do modelo social vigente. Assim como as ações de *inclusão* decorrem das críticas da *exclusão.*

Entretanto, Sílvio A. S. Gamboa (2002, p. 101-102) afirma que a dialética materialista não renuncia à origem empírica objetiva do conhecimento, por isso, "na concepção de ciência da dialética, as outras concepções são constantemente retomadas, criticadas e reintegradas, visando sua superação". Nesse sentido, procuramos partir do conceito mais geral de *exclusão*, formulado a partir do pensamento formal, para teorizá-lo e chegarmos às conclusões que apresentamos neste trabalho.

Nesse sentido, Oliveira (2002, 2004) reitera a imprescindível necessidade de se analisar a *exclusão* pela dialética materialista. Seguindo a proposta metodológica do autor, discutimos a insuficiência da *exclusão* como categoria de análise, como se relacionam a essência e a aparência desse fenômeno e finalizamos pontuando a necessidade de se construir sua superação pela negação da negação.

Feitos estes apontamentos sobre nossa opção pelo materialismo histórico dialético, apresentamos na próxima subseção o desenho da pesquisa e o percurso metodológico trilhado em sua execução.

2.2. Metodologia: O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade[9]

Para Minayo (2001, p. 16) a metodologia, "enquanto conjunto de técnicas [...] deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática" (2001, p. 16). Dessa forma, para desenvolver a presente pesquisa, estabelecemos um desenho de estudo de abordagem qualitativa, transversal, exploratória e explicativa. Utilizamos de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Na pesquisa de campo, utilizamos entrevista semiestruturada e, para análise dos dados coletados, utilizamos a técnica da Análise Temática.

Com esse percurso metodológico buscamos atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos deste estudo, respondendo nosso problema de pesquisa e testando nossa hipótese, conforme apresentamos na Introdução.

[9] Maria C. de S. Minayo (2001, p.16).

Nossa opção pela pesquisa qualitativa se justifica, pois, segundo Minayo (2001), esse tipo de estudo se preocupa com questões muito particulares que se encontram em um nível da realidade que não pode ser quantificado. Pesquisas com essa abordagem

> trabalham com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (2001, p. 21-22).

Foi um estudo transversal pois estabelecemos, inicialmente, como recorte para o público da pesquisa as/os candidatas/os aprovadas/os nas cotas para pessoas com deficiência no Processo Seletivo IFPR 2018/2019 para o ensino superior (IFPR, 2018b; 2018c). Após identificação dos campi onde essas/es estudantes estavam matriculadas/os, incluímos dentre o público da pesquisa a gestão, representada pelas Diretoras/es de Ensino, Pesquisa e Extensão (Diepex) e por um/a representante da representante da Coordenadoria dos Napnes (CONapne). Acrescentamos, ainda, as/os Coordenadoras/es dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes) dos campi onde essas/es estudantes foram matriculadas/os.

O campo de estudo foi o IFPR, tendo como recorte os campi onde houve aprovação nas cotas para pessoas com deficiência no Processo Seletivo IFPR 2018/2019 (IFPR, 2018b; 2018c) para o ensino superior. A análise preliminar do resultado do Processo Seletivo IFPR 2018/2019 (IFPR, 2018c) demonstrou que se tratavam de 12 campi.

Optamos por esse recorte por compreender um universo de sujeitas/os que ingressaram no IFPR em tempo hábil para a conclusão de cursos com duração de três a cinco anos e para a análise dos dados dentro do cronograma do programa de doutorado. Assim, foi possível identificar informações referentes à conclusão, trancamento e evasão, além de outros dados. A análise preliminar do resultado do Processo Seletivo IFPR 2018/2019 (IFPR, 2018c) demonstrou que se tratam de 38 sujeitas/os.

Vale ressaltar que se compreende, conforme a legislação em vigor (Brasil, 2015), pessoas com deficiência aquelas que apresentam deficiência física não sensorial, visual, auditiva, intelectual ou múltipla. Para o presente estudo, abarcamos também as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que são consideradas pessoas com deficiência segundo a legislação vigente (Brasil, 2012b).

Além das/os estudantes, se constituem participantes da pesquisa as/os coordenadoras/es dos Napnes dos campi onde essas/es estudantes foram aprovadas/os. A

inserção dessas/es participantes se justifica por buscar compreender como é realizado o trabalho de acompanhamento das/os estudantes com deficiência em questão durante a realização do curso. Como a Coordenação do Napne (CNapne) é o setor responsável por essa atividade no IFPR, suas coordenadoras e coordenadores estão mais aptas/os a fornecerem informações relevantes sobre a problemática.

Para compreender como se dá a articulação interna do trabalho com as/os estudantes com deficiência e, ainda, o processo de elaboração das políticas de acesso e permanência, consideramos pertinente incluir na amostra representantes da gestão. Assim, foram entrevistadas/os, também as Diepex dos referidos campi e um/a representante da CONapne.

Foram critérios de exclusão: estudantes dos cursos de formação inicial, do ensino médio e da pós-graduação do IFPR, com ou sem deficiência; estudantes do ensino superior do IFPR sem deficiência; estudantes com deficiência do IFPR que tenham ingressado em outros processos seletivos diferentes do Processo Seletivo IFPR 2018/2019 (IFPR, 2018b); estudantes acompanhadas/os pelas CNapnes sem deficiência (altas habilidades/superdotação, transtornos de aprendizagem, etc); coordenadoras/es dos Napnes e Diepex dos campi que não tiveram candidatas/os com deficiência aprovadas/os no Processo Seletivo IFPR 2018/2019 (IFPR, 2018c); servidoras/es do IFPR que não sejam representantes da CONapne, das CNapnes e das Diepex conforme critérios descritos; sujeitas/os que se constituem público da pesquisa mas que não assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Conforme apontamos, a análise preliminar do resultado do Processo Seletivo IFPR 2018/2019 (IFPR, 2018c) demonstrou que foram aprovadas/os 38 candidatas/os nas vagas para pessoas com deficiência, distribuídas/os em 12 campi. Portanto, a amostra se constitui de 38 estudantes; 12 coordenadoras/es de Napnes; 12 gestoras/es; e um/a representante da CONapne, totalizando, a princípio, uma amostra de 63 pessoas.

Como a inserção das/os estudantes com deficiência no ensino superior no IFPR se configura, ainda, um campo de pesquisa pouco explorado, uma vez que, conforme apontamos na Introdução desta tese, até o momento encontramos apenas uma pesquisa com esse recorte, nosso estudo se configurou como um estudo exploratório sobre o tema.

Segundo Antonio C. Gil (2008, p. 27), esse tipo de pesquisa é desenvolvido “com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado”. Ainda segundo o autor, estudos exploratórios têm como principal finalidade “desenvolver,

esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores" (Gil, 2008, p. 27).

Antônio J. Severino (2007, p. 123), por sua vez, define que as pesquisas exploratórias buscam "apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto", portanto, se configurando como a preparação para a pesquisa explicativa.

Por compreendermos que nossa pesquisa não se limitou a mapear o fenômeno em questão, embora tenha pretendido fazê-lo em sua fase inicial, entendemos que nosso estudo se configurou como uma abordagem mista de estudo exploratório e explicativo.

As pesquisas explicativas

> são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (Severino, 2007, p. 28).

Ainda segundo Severino (2007, p. 123), esse tipo de pesquisa, além de analisar os fenômenos, "busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental, matemático, seja através da interpretação pelos métodos qualitativos".

Portanto, nossa pesquisa se configurou como estudo exploratório de um campo de estudo ainda pouco explorado e procurou, através de métodos qualitativos, explicar tais fenômenos a partir do materialismo histórico dialético e da dialética materialista. Buscamos, ainda, problematizar o objeto estudado procurando estabelecer formas de compreendê-lo que possam ser aprofundadas em estudos posteriores, também por outras pesquisadoras e pesquisadores.

Dentre as possibilidades de metodologias de pesquisa qualitativa possíveis de serem aplicadas, elegemos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo como caminhos para explorar o objeto de estudo.

Para atendermos ao primeiro objetivo específico, formulado como "problematizar o processo de exclusão/inclusão da pessoa com deficiência na sociedade capitalista", elegemos a pesquisa bibliográfica. Segundo Severino (2007) a pesquisa bibliográfica se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, como livros, artigos, teses e dissertações. "Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros

pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados" (Severino, 2007, p. 112).

A pesquisa bibliográfica também pode ser denominada de revisão de literatura, que, segundo John W. Creswell (2010) cumpre diversos propósitos, dentre eles

> Compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àquele que está sendo realizado. Relaciona um estudo ao diálogo maior e contínuo da literatura, preenchendo lacunas e ampliando estudos anteriores (Creswell, 2010, p. 51).

Os resultados dessa parte da pesquisa estão apresentados no terceiro capítulo, onde discutimos a problemática da *exclusão* e da *inclusão* na sociedade capitalista, e no quarto capítulo, onde ampliamos essa discussão para a temática da pessoa com deficiência.

Para atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa, elaborado como "discutir o caráter inclusivo dos Institutos Federais (IFs)", elegemos, além da pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura, a pesquisa documental, na qual, segundo Severino (2007), se têm como fonte documentos em seu sentido mais amplo, ou seja, documentos legais ou institucionais. Para o autor, "nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise" (Severino, 2007, p. 112-113).

Portanto, analisamos documentos institucionais como publicações oficiais acerca das diretrizes e objetivos dos IFs, legislações (Leis, Decretos e Portarias Normativas) acerca da implantação dos IFs e da política de reserva de vagas nas instituições federais de ensino, e, no âmbito do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Resoluções, Editais e os PDIs/IFPR (IFPR, 2009b; 2014; 2018a; 2023d).

Quanto à pesquisa bibliográfica, nesse caso, analisamos teses e dissertações que tratam da história da educação profissional no Brasil, da história do IFPR e da institucionalidade dos IFs.

Os resultados dessa parte da pesquisa estão apresentados no quinto capítulo, o qual dedicamos a contextualizar nosso campo de pesquisa, os IFs, em geral, e o IFPR, em particular, enfatizando o pretenso caráter *inclusivo* dessas instituições.

Por fim, para atender ao terceiro objetivo específico, definido como "analisar como se efetivam as políticas de acesso (cotas, bancas no vestibular...) e de permanência (atuação dos Napnes, acessibilidade, formação continuada, financiamento...) voltadas para as pessoas com deficiência no ensino superior no IFPR", realizamos uma pesquisa de campo. Segundo

Severino (2007, p. 123) na pesquisa de campo, "o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observadas".

Para execução da pesquisa de campo, optamos pela utilização de entrevistas semi-estruturadas com as sujeitas e sujeitos público da pesquisa. Esse tipo de metodologia de coleta de dados é definido por Augusto N. S. Triviños (1987) como aquela que, em geral,

> parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de hipóteses novas que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (Triviños, 1987, p. 146).

Para Gil (2008)

> Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p. 109).

Dessa forma, elaboramos quatro questionários prévios, um para cada segmento do público da pesquisa (estudantes, Diepex, CNapnes e CONapne) contendo questões abertas relacionadas às políticas de acesso (cotas, processo seletivo etc.) e de permanência (atuação dos Napnes, acessibilidade, formação continuada, financiamento etc.) voltadas para as pessoas com deficiência no ensino superior no IFPR.

Com os questionários elaborados, devidamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa e com a autorização do reitor do IFPR para realização da pesquisa, localizamos as/os coordenadoras/es dos Napnes dos doze campi do IFPR que constituíram o campo da pesquisa. A partir desses contatos iniciais, com o auxílio das coordenadoras e coordenadores dos Napnes, passamos a localizar as/os estudantes e Diepex público da pesquisa e proceder com o convite, assinatura do TCLE e realização das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas remotamente por meio da plataforma *Google Meet* uma vez que as sujeitas e sujeitos da pesquisa estavam distribuídos em doze municípios do Paraná, muitos deles distantes para locomoção da pesquisadora. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo utilizando o software *OBS studio* e, também, em áudio com gravador de celular.

Para transcrição das entrevistas foi utilizado o software *Cockatoo Transcription*. Os documentos gerados pelo software de transcrição foram comparados com os arquivos de áudio e vídeo, revisados, refinados e corrigidos manualmente quando necessário pela pesquisadora.

Para análise dos dados resultantes da pesquisa de campo optamos pela metodologia da Análise Temática. Para compreendermos e nos apropriarmos dos procedimentos para a execução da Análise Temática, nos pautamos nos artigos de Manuela R. da Silva, Marcos A. de S. Barbosa e Lucas G. B. Lima (2020), Liane S. da Rosa e Luiz F. Mackedanz (2021); Renato F. R. Marques e Billy Graeff (2022); e Ernandes G. Dias e Silvana M. Mishima (2023).

Essas autoras e autores apresentam as fundamentações teóricas da Análise Temática e sugerem técnicas e procedimentos para sua realização. Também discutem como essa técnica de pesquisa se alinha enquanto metodologia para pesquisas qualitativas.

Silva, Barbosa e Lima (2020) e Rosa e Mackedanz (2021) destacam que, enquanto técnica de análise, a Análise Temática é flexível, uma vez que não depende, necessariamente, de uma teoria ou epistemologia particular, podendo ser aplicada em conjunto com uma variedade de abordagens teóricas e epistemológicas, embora não todas.

Marques e Graeff (2022) elaboram sua proposta a partir de estudos mais recentes de Virginia Braun e Victoria Clarke, difusoras da Análise Temática. Nesses estudos, as autoras utilizam o termo Análise Temática Reflexiva. Partindo das elaborações das autoras, Marques e Graeff (2022) sugerem que a Análise Temática Reflexiva

> seja utilizada em pesquisas que tenham como característica a intenção interpretativa do(a) pesquisador(a), de modo a promover reflexões pautadas em sua experiência anterior, sua posição social, articulando os códigos e temas com a literatura, referencial teórico do trabalho e perguntas da pesquisa (Marques; Graeff, 2022, p. 121).

Segundo Marques e Graeff (2022), a Análise Temática não é um método homogêneo e unidimensional, antes, se trata de uma família de métodos ou abordagens com características semelhantes, mas com alguma flexibilidade, podendo ser baseada em diferentes formas de análises e procedimentos.

Dessa forma, para operacionalizar nossa análise valendo-nos da Análise Temática, procedemos com a execução de sete etapas: coleta de dados, transcrição literal dos dados, ambientação com os dados, acomodação do dado em instrumento de análise, classificação

dos códigos, identificação dos temas e revisão dos temas. Essa opção é uma adaptação nossa das propostas apresentadas por Rosa e Mackedanz (2021), Marques e Graeff (2022) e Dias e Mishima (2023).

Segundo Dias e Mishima (2023), as três primeiras etapas são preliminares ou de aproximação com o fenômeno. Assim, a primeira etapa, ou seja, a coleta de dados, se constitui na realização das entrevistas, que se deu entre 2023 e 2025. A segunda etapa foi a transcrição e revisão das entrevistas, que se deu entre 2023 e 2025. A terceira etapa, de ambientação com os dados, teve como objetivo a familiarização da pesquisadora com os dados coletados. Foi realizada em 2025 e se constituiu em leitura e releituras de todo o material coletado e transcrito, a fim de proporcionar uma aproximação mais íntima com o material empírico, conforme explicam Dias e Mishima (2023).

Após as etapas preliminares, passamos as quarta, quinta e sexta etapas: a acomodação dos dados, a classificação dos códigos e a busca por temas, respectivamente.

Segundo Dias e Mishima (2023) é a partir da acomodação dos dados que, de fato, a análise se materializa, pois nela se registram as interpretações e teorizações realizadas. Essa etapa se constitui na extração de segmentos ou fragmentos das entrevistas que são relevantes para a pesquisa conforme os objetivos definidos na investigação.

Com o objetivo de agilizar o processo de manipulação dos dados, e por considerarmos viável a possibilidade de fazê-lo, realizamos a acomodação dos dados em conjunto com a classificação dos códigos e a busca por temas.

Segundo Marques e Graeff (2022), a definição dos temas deve levar em consideração aquilo que contribui para responder à pergunta da pesquisa, deve, portanto, captar a relevância do fenômeno em relação à questão central da pesquisa. Assim, “a perspectiva do pesquisador, com base em suas escolhas e fundamentos epistemológicos e teóricos, determina os modos de criação e interpretação dos temas” (Marques; Graeff, 2022, p. 118).

Para operacionalização desta etapa, organizamos uma planilha *Google* com diversas abas. Cada aba foi identificada com um tema, ou uma unidade de investigação que se pretendeu compreender, como: acessibilidade, acesso, barreiras, formação continuada, inclusão… Estipulamos previamente alguns desses temas a partir dos problemas da pesquisa, da fundamentação teórica e das observações evidenciadas nas etapas preliminares da análise, no entanto, no decorrer da análise alguns códigos se mostraram pouco relevantes nas entrevistas, enquanto outros apareceram. Marques e Graeff (2022) chamam a atenção para a

possibilidade dessa dinâmica ocorrer e para a necessidade da/o pesquisador/a estar aberta/o a ela.

Ao final dessa etapa, obtivemos oito temas: acesso, acessibilidade, formação, capacitismo, financiamento, CNpanes, ensino superior e inclusão.

Para cada fragmento das entrevistas, utilizamos um identificador das/os sujeitas/os que forneceram aquela informação. A fim de garantir o sigilo de suas identidades, utilizamos E1, E2, E3… para as/os estudantes; N1, N2, N3… para as/os coordenadoras/es dos Napnes; e G1, G2, G3… para as/os gestoras/es. A/O representante da CONapne foi inserida/o entre as/os gestoras/es.

Após essa organização inicial, passamos para a refinação desse material, que compreendeu a realocação de alguns excertos em outras abas, exclusão de trechos que não se mostraram relevantes, recorte de fragmentos longos e outros ajustes na planilha.

Passamos então para a classificação dos códigos dentro de cada aba. Para operacionalização, criamos uma coluna à esquerda dos fragmentos em cada aba da planilha. Nas colunas dos códigos, identificamos a ideia central de cada fragmento buscando compreender unidades menores de cada tema. Na sequência, agrupamos os temas em comum, finalizando a etapa de manipulação e organização dos dados para então proceder com a análise do material.

A análise foi realizada articulando os códigos dentro de cada tema com a literatura sobre o assunto e com nossa fundamentação teórica. Dessa forma buscamos compreender as materializações do fenômeno estudado, atender aos objetivos da pesquisa e responder nosso problema inicial de pesquisa.

Os resultados da análise dos dados da pesquisa de campo estão apresentados no sexto capítulo.

3. A FALÁCIA DA *EXCLUSÃO/INCLUSÃO* NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Neste capítulo discutimos como se materializam os processos de *exclusão* e de *inclusão* na sociedade capitalista tendo como perspectiva de análise a dialética materialista.

Iniciamos a discussão problematizando a generalização do uso do termo *exclusão*; na sequência discutimos se a *exclusão* e a *inclusão* existem de fato na atual sociedade e procuramos estabelecer uma relação dialética entre essência e aparência da *exclusão* e da *inclusão*; depois problematizamos os limites e riscos da dialética *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* e apontamos a necessidade de sua superação pela síntese, construção da negação da negação.

Concluindo o capítulo, salientamos a imprecisão conceitual da *exclusão*; problematizamos suas possibilidades de contribuição para a análise da realidade; por fim, contrapomos os riscos de se pautar a compreensão da realidade pela *exclusão* e reafirmamos a necessidade de sua superação pela negação da negação com vistas a um outro mundo possível.

3.1. Exclusão: da generalização à fetichização, quando o rótulo se sobrepõe ao movimento[10]

Como já indicamos no segundo capítulo, quando associada às questões sociais, a palavra *exclusão* é utilizada para se referir a uma diversidade de situações e sujeitas/os cujas condições e/ou características foram/são justificativas para apartar ou limitar a participação social de grupos de pessoas.

Assim também, como vimos no segundo capítulo, Mariangela B. Wanderley (2001) considera que, por sua vastidão, a *exclusão* se constitui um fenômeno quase impossível de delimitar. No mesmo sentido, Marlene Ribeiro (1999), destaca que, nos últimos tempos, existe quase um consenso em tratar os problemas das camadas populares como desemprego, pobreza e desescolarização como decorrentes da *exclusão* do mundo do trabalho, da proteção do Estado e do acesso e permanência na escola.

Nas referências que estudamos em nossa proposta de compreender mais profundamente esse fenômeno, observamos que há consonância sobre a banalização do uso

[10] José de S. Martins (1997).

do termo *exclusão* e sua insuficiência para explicar os processos sociais aos quais está relacionado.

Na literatura que nos serviu de fundamentação encontramos diferentes expressões para explicar esse efeito, mas com sentido convergente. Vejamos algumas:

a) Robert Castel (2019, p. 27) usa a expressão francesa *mot-valise*, em tradução livre palavra-valise ou palavra-mala, para argumentar que a *exclusão* vem sendo utilizada para "definir todas as modalidades de misérias do mundo";
b) Bader Sawaia (2001a, p. 07), pautada em Castel, usa as expressões conceito mala ou conceito bonde, explicando que se trata de uma palavra "que carrega qualquer fenômeno social e que provoca consensos, sem que se saiba ao certo o significado que está em jogo";
c) Maria P. B. Véras (2001, p. 27) afirma que o termo *exclusão* é "um conceito tão amplo, espécie de palavra-mãe (conceito horizonte) que abriga vários significados para reunir pessoas e grupos que são [...] deixados de lado [...], quer do mercado de trabalho, quer das políticas sociais";
d) Lucídio Bianchetti e José C. Correia (2011, p. 159) entendem que a "noção de exclusão social se tornou uma espécie de 'lugar comum' que designa um conjunto heterogêneo de fenômenos sem os discriminar numa lógica";
e) José de S. Martins (1997), por sua vez, entende que o discurso corrente sobre a *exclusão* é resultado de um equívoco, da fetichização conceitual, que a transforma numa palavra mágica ou em um deus-demônio que explica tudo.

Temos, então, a *exclusão* como palavra-mala, palavra-mãe, palavra mágica, conceito mala, conceito bonde, conceito horizonte, lugar comum e deus-demônio. Poderíamos, ainda, acrescentar a ideia de conceito guarda-chuva. Todas essas expressões convergem para o sentido de um termo amplo que engloba uma diversidade de situações.

Tomemos como exemplo algumas situações comumente classificadas como *exclusão*: pessoas pretas e pardas, pessoas pobres, mulheres e, nosso objeto de estudo, pessoas com deficiência. A princípio e de forma superficial poderíamos relacionar como condições sócio-históricas da *exclusão* para cada caso: o racismo e o processo histórico de escravização no caso das pessoas pretas e pardas; a impossibilidade econômica de acesso ao trabalho, à bens e serviços no caso de pessoas pobres; o machismo estrutural e a misoginia no caso das mulheres; o capacitismo e o histórico de segregação no caso das pessoas com deficiência.

Trata-se, portanto, de uma variedade de situações, e além dessas, como vimos no segundo capítulo no rol elaborado por Avelino da R. Oliveira (2004), existem outras, cada qual divergente em sua natureza, em sua constituição histórica, como se materializam, como incidem sobre as pessoas afetadas, como se relacionam com as demais pessoas e como impactam na sociedade. No entanto, ainda assim, genericamente, são todas consideradas situações de *exclusão*.

Para Oliveira (2002, 2004), o uso generalizado do termo *exclusão* sem precisão teórica é um problema porque é utilizado para a descrição de fenômenos e populações absolutamente distintas, com pontos de partida evidentemente inconjugáveis e que buscam propósitos irreconciliáveis entre si.

Castel (2019), Gaudêncio Frigotto (2010), Martins (1997), Sawaia (2001a) e Virgínia Fontes (1997, 2022) também concordam que o uso generalizado do termo *exclusão* para se referir a diferentes situações é um problema porque os diferentes estados, as diversas situações e condições frequentemente categorizadas como *exclusão* são resultados de longos processos históricos, de trajetórias complexas e distintas, como nos exemplos citados anteriormente, e classificá-las homogeneamente não permite apreendê-las em suas especificidades.

Vejamos o que dizem as autoras e autores que nos serviram de referência sobre a questão.

Ao debater as características da *exclusão*, Castel (2019) alerta para o risco de o uso generalizado dessa expressão conduzir para a autonomização de situações que só têm sentido num processo. Segundo o autor, "*os traços constitutivos essenciais das situações de 'exclusão' não se encontram nas situações em si mesmas*" (p. 31, grifos do autor), mas são "resultado de *trajetórias* diferentes" (p. 32, grifo do autor). Para ele, a *exclusão* rotula diferentes situações com uma qualificação negativa que designa falta, sem explicitar no que consiste e de onde vem essa falta.

No mesmo sentido, Frigotto (2010) destaca que o termo *exclusão* tem sido utilizado nos embates ideológicos e políticos tanto para expressar o diagnóstico como a denúncia de um conjunto amplo, diverso e complexo de realidades, seja relacionado às questões de gênero e etnia, ou para tratar de perda parcial ou total de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos; sem, no entanto, colaborar para a compreensão da complexidade das situações históricas concretas.

Sawaia (2001a) entende que o termo *exclusão,* usado em diferentes áreas do conhecimento, é pouco preciso e dúbio ideologicamente, pois é utilizado para tratar da desigualdade em diferentes contextos, seja como decorrência de características individuais, ou como sinônimo de falta de algo, de injustiça ou de exploração social.

Oliveira (2004, p. 160) reitera que a utilização disseminada do conceito acarreta na sua indefinição. Para ele, "chegamos a uma situação em que o termo é *empregado por quase todo o mundo para designar quase todo o mundo*, reveste-se de imprecisão e carece de rigor conceitual" (grifos do autor).

Fontes (2022, p. 37) questiona se "o termo exclusão é, de fato, uma categoria capaz de dar conta da variedade de situações às quais se aplica? Seu caráter abrangente e generalizador não estaria confundindo processos fundamentalmente distintos?".

Zilma Fonseca (2014) compreende que, por se referir a fenômenos com origem, processos e bases fundamentais significativamente diferentes, a *exclusão* funda uma impressão generalizante desses fenômenos e, portanto, não oferece suporte para discernir e aprofundar as suas determinações e especificidades históricas, econômico-sociais e políticas. Portanto, não se constitui instrumento do pensamento para conhecimento da realidade.

Martins (1997) problematiza que "todos os problemas sociais passam a ser atribuídos mecanicamente a essa coisa vaga e indefinida a que chamam de *exclusão*" (p. 16, grifo do autor), como se ela tivesse o poder de explicar tudo, quando, na verdade, não explica nada. Dessa forma, sentencia o autor, o rótulo se sobrepõe ao movimento - como anunciamos no subtítulo desta seção, parafraseando o autor.

> O rótulo acaba se sobrepondo ao movimento que parece empurrar as pessoas, os pobres, os fracos, para fora da sociedade, para fora de suas "melhores" e mais justas e "corretas" relações sociais, privando-as dos direitos que dão sentido a essas relações. Quando, de fato, esse movimento as está empurrando para "dentro", para a condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindiquem nem protestem em face de suas privações, injustiças, carências (Martins, 1997, p. 16-17).

O movimento de que trata Martins (1997) é a lógica *excludente* própria da sociedade capitalista. Os discursos generalizantes da *exclusão* não pretendem revelar os movimentos estruturais da sociedade capitalista que produz as/os *excluídas/os* e que são necessários para a manutenção da atual ordem social. Limitam-se apenas a categorizá-los como um problema passageiro que será solucionado pela *inclusão*.

Para Bianchetti e Correia (2011, p. 163) o termo passou a "ser regularmente invocado como instrumento de uma explicação que não carece de explicação, [...] cuja invocação semântica parece ser condição para sua eficácia ideológica".

Percebemos, portanto, que o termo/conceito *exclusão*, ao englobar, na aparência, uma diversidade de situações de diferentes naturezas, apresenta limites para a compreensão do(s) fenômeno(s) que pretende explicar. Ao colocar tudo sob o mesmo rótulo, se torna de tal forma polissêmico que perde o sentido do que quer dizer.

Em decorrência do uso generalizado do termo *exclusão,* Martins (1997) considera, ainda, que "está havendo [...] *certa fetichização da idéia da exclusão*" (p. 15, grifos do autor) que é resultado de um jogo de palavras para explicar a realidade social e que acarreta a coisificação conceitual. Assim

> a exclusão deixa de ser concebida como *expressão de contradição* no desenvolvimento da sociedade capitalista para ser vista como um *estado*, uma coisa fixa, como se fosse o resultado único, unilateral, da dinâmica da sociedade atual (Martins, 1997, p. 17, grifos do autor).

Dessa forma, Martins (1997) conclui que a *exclusão* é um pseudoconceito, não revelador e impróprio, porque acoberta e distorce o próprio problema que pretende explicar.

Portanto, superar a mera aquiescência da *exclusão* como rótulo fixo e polivalente para uma diversidade de situações e buscar compreender os movimentos subjacentes que a constituem, remete à necessidade de uma análise mais profunda do fenômeno, para além da aparência.

Estas colocações encontradas na literatura estudada coadunam com nossa impressão inicial em relação ao uso generalizado do termo no IFPR para fazer referência a uma variedade de grupos sociais e diversidade de situações e, portanto, sustentam nosso propósito de compreender de forma mais radical os fenômenos da *exclusão* e da *inclusão* para, então, compreendermos como IFPR está inserido nessa realidade em relação às/aos estudantes com deficiência.

Para tanto, como discutimos no segundo capítulo, se faz necessário recorrer a um método de análise que permita essa compreensão, que vá além da naturalização e da descrição desses processos. Em nosso entendimento, o método que dá conta dessa tarefa é o materialismo histórico e dialético, por meio da lógica dialética materialista.

Portanto, nas seções seguintes discutimos como os fenômenos da *exclusão* e da *inclusão* podem ser compreendidos a partir desse método de análise.

3.2. Rigorosamente falando, não existe *exclusão*[11], o problema está na *inclusão*

Na seção anterior problematizamos como o termo *exclusão* é insuficiente para explicar o(s) fenômeno(s) que pretende. Passamos, então, para a discussão de como a dialética materialista nos possibilita apreender o problema em questão.

Partimos da colocação de Martins (1997, p. 29), parafraseada no subtítulo, "rigorosamente falando, *não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes*" (grifos do autor). Ainda segundo o autor, o problema da *exclusão* nasce com a sociedade capitalista e a questão central está na *inclusão*.

> O capitalismo na verdade desenraíza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraízados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a *inclusão*. A *sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir,* incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (Martins, 1997, p. 32, grifos do autor).

Portanto, para Martins (1997), abordar a problemática pela ótica da *exclusão* acarreta numa cilada, pois leva a discutir o que não está acontecendo, a *exclusão* de fato, impedindo de discutir o que realmente acontece: "as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de *inclusão*" (p. 21, grifos do autor).

No mesmo sentido, Castel (2019) entende que focalizar a atenção na *exclusão* pode ser um risco para a reflexão acerca do fenômeno porque não questiona as dinâmicas sociais e globais responsáveis pelos desequilíbrios atuais. Ou seja, descreve o estado de despossuir, mas não se preocupa com os mecanismos atuais da sociedade que geram a *exclusão*.

Martins (1997) argumenta que a lógica do capital perpassa pelo movimento de *exclusão* para então haver a *inclusão* na forma de mercadoria. Ele cita como exemplo as/os camponesas/es, que no início do capitalismo foram *excluídas/os*, desenraízadas/os da terra, para que o capital pudesse dar a ela um uso capitalista. Essas/es mesmas/os camponesas/es foram, então, *incluídas/os* de outro modo, agora destituídas/os da terra, como trabalhadoras/es assalariadas/os, vendedoras/es de força de trabalho e, portanto, equivalentes à mercadoria.

[11] José de S. Martins (1997, p. 14).

Alceu R. Ferraro (1999), Marlene Ribeiro (1999), Fontes (1997, 2022) e Oliveira (2002, 2004) demonstram que essa análise já estava presente nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels, onde a categoria *exclusão* "tem uma potência explicativa para a compreensão de processos históricos de expulsão da terra e de perda dos instrumentos de trabalho" (Ribeiro, 1999).

Oliveira (2002), ainda, transcreve exemplos de leis, trazidos por Marx e Engels em suas obras, demonstrando que, em sua época, as/os "esmoleiras/os", as/os "vagabundas/os" e as/os que "se recusam a trabalhar" (que eram parte dessas/es camponesas/es desenraízados de suas terras) estavam sujeitas/os à açoites, amputações, marcação a ferro, tortura, prisão e morte.

Ou seja, as trabalhadoras e trabalhadores "livres" daquela época, destituídas/os de suas terras, eram obrigadas/os, literalmente, a vender sua força de trabalho, se integrando compulsoriamente ao novo modelo social que se delineava.

Retornando à Martins (1997), o autor continua sua argumentação sobre a sociedade capitalista

> É uma sociedade que tem como lógica própria tudo desenraizar e a todos excluir porque tudo deve ser lançado no mercado; para que tudo e todos sejam submetidos às leis do mercado. A lógica do sistema capitalista é o mercado, é o movimento, é a circulação: tudo tem de ser sinônimo ou equivalente de riqueza que circula, de mercadoria (Martins, 1997, p.30).

Nessa mesma perspectiva, Fontes (1997; 2022) destaca, apoiada em Etienne Balibar[12], que não é possível alguém ser *excluída/o* do mercado, uma vez que, a "generalização da mercantilização da sociedade, componente essencial da expansão capitalista, reduzia (ou simplesmente eliminava) a possibilidade de sobrevivência individual fora do mercado" (Fontes, 2022, p.23). A autora explica que, caracterizar um grupo social como "fora do mercado" remeteria a possibilidade deste grupo garantir a sua subsistência independente das formas mercantis, ou recorrendo a elas apenas de maneira acessória (Fontes, 1995a, 1995b).

No entanto, atualmente, a expansão do capitalismo está de tal forma avançada e concretizada, que é difícil definir alguma esfera da vida social que não seja permeada pelas relações capitalistas de produção, distribuição e reprodução - salvo em raras experiências

[12] BALIBAR, Etienne. *Exclusion ou lutte des classes*? In: ***Les frontières de la démocratie***. Paris, La Découverte, 1992.

isoladas geográfica e culturalmente e grupos contra-hegemônicos que buscam formas de existência alternativas ao capital.

Castel (2019, p.35) concorda com essa posição. No entanto, o foco do autor não é o mercado, mas a sociedade. Para ele, "não se pode falar numa sociedade de situações fora do social". Ribeiro (1999) lembra que as/os atuais trabalhadoras/es desempregadas/os (sobre)vivem em uma sociedade capitalista.

Diante da impossibilidade de posicionar sujeitas/os e grupos sociais fora da sociedade, Fontes (1997, 2022) empresta o termo *exclusão interna* de Etienne Balibar. Martins (1997) utiliza o termo *exclusão integrativa* e Acácia Z. Kuenzer (2005) se refere à *exclusão includente* para denominar esse fenômeno.

Ainda segundo Fontes (1997, 2022), a expansão do assalariamento, como forma de manutenção da existência da classe trabalhadora, e a mercantilização da vida social, como meio de distribuição da produção, são características essenciais do capitalismo que lhe conferem um caráter universal. Ou seja, quanto mais as trabalhadoras e trabalhadores dependem de salário para ter acesso aos bens necessários para sua sobrevivência, mais o capitalismo estende sua área de atuação.

No contexto mais atual, onde o assalariamento passa por uma crise, ainda assim, praticamente todas as populações dependem de mercados: mercado de trabalho; mercado de bens, mercadorias e serviços; mercados legais ou ilegais; formalizados ou informais (Fontes, 1995a, 1997, 2022).

Para denominar o processo próprio do capitalismo de estender a sua atuação a todas as populações, inserindo-as em relações mediatizadas pela mercadoria, enquanto, concomitantemente, não permite outras formas de sobrevivência, Fontes (1997; 2022) utiliza a expressão *inclusão forçada*. Segundo ela

> A exclusão, historicamente constituída e perpetuada - a impossibilidade de assegurar a subsistência -, converter-se-ia na impossibilidade prática de escapar a esse processo. Essa inclusão forçada assegurava a própria sobrevivência do sistema, ao submeter a disciplinar a força de trabalho necessária à sua existência (Fontes, 2022, p.22).

Logo, a impossibilidade de assegurar a própria existência e o desemprego compreendidas como características constitutivas da expansão do capitalismo não são, necessariamente, formas de *exclusão*, mas sim um processo próprio desse modelo de

sociedade para disciplinar a força de trabalho, denominado pela autora, portanto, de *inclusão forçada*.

Martins (1997) e Fontes (1997; 2022) destacam, ainda, que, independentemente da forma como as populações se conectam ao mercado de trabalho, seja pelo assalariamento, pelo artesanato, por serviços diversos, empregos domésticos, informalidade, ocupações extralegais como contrabando e tráfico, ou mesmo degradantes como a prostituição, estão inseridas integralmente das relações mercantis capitalistas. Martins (1997) denomina esse processo de *inclusão precária, instável e marginal*.

Fontes (1997, 2022) também afirma que, mesmo aquelas parcelas da população que ficaram durante um longo período histórico fora do processo de assalariamento - cita como exemplo as mulheres e poderíamos acrescentar as pessoas com deficiência - não ficaram fora do mercado capitalista enquanto forma de acesso à produção.

Portanto, tanto Martins (1997) como Fontes (1997, 2022), compreendem que o problema concreto não é a *exclusão*, mas sim, a *inclusão*, ou seja, a *inclusão forçada, precária, instável e marginal*.

Nesse mesmo sentido, Martins (1997) explica que os *processos de exclusão*, cujo rótulo aparentemente empurra determinadas pessoas - os pobres, os fracos - para fora da sociedade, estão, de fato, empurrando para dentro, para uma condição subalterna de reprodução do sistema, "*integrando-as de outro modo, e não as excluindo parcial, incompleta e insatisfatoriamente nos mecanismos de reprodução e consolidação da sociedade atual*" (Martins, 1997, p.19, grifos do autor).

Sawaia (2001a) salienta, concordando com Fontes (1997, 2022) e Martins (1997), a necessidade de se compreender esse processo que mantém a/o *excluída/o* como parte integrante da sociedade, uma vez que essas pessoas não estão fora da sociedade, mas são partes constitutivas essenciais que garantem a reposição e sustentação da ordem social. Para a autora, a *exclusão*

> Não é uma coisa ou estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (Sawaia, 2001a, p.9).

Martins (1997, p.26) conclui, tal qual Fontes (1997; 2022), que o que se convencionou chamar de *exclusão* é manifestação da *inclusão precária, instável* e *marginal*

"daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais".

Para o autor, a *inclusão* se dá no plano econômico porque as pessoas conseguem minimamente ganhar alguma coisa para sobreviver, mas não se dá no plano social, porque algumas formas como ocorre essa *inclusão* (pelo trabalho precário, pelo trambique, no pequeno comércio informal, no setor de serviços mal pagos e até mesmo escusos) comprometem radicalmente a condição humana. Cria-se, dessa forma, "uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político" (Martins, 1997, p.34).

Na mesma direção, Sawaia (2001a) afirma que todos estão *incluídos* de alguma forma no processo reprodutivo das atividades econômicas, nem sempre decente e dignamente, sendo a maioria das pessoas inseridas pela insuficiência e pela privação.

Kuenzer (2005) destaca que, na atual sociedade, é possível identificar diversas estratégias de *exclusão* do mercado de trabalho formal, onde as/os trabalhadoras/es detém direitos assegurados e melhores condições de trabalho. Tais estratégias, segundo a autora, vêm acompanhadas de outras voltadas para a *inclusão* no mundo do trabalho de formas precárias. As/os trabalhadoras/es são desempregadas/os e re-empregadas/os com salários mais baixos, ainda que no mercado de trabalho formal; ou reintegradas/os através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou, ainda, na informalidade.

Assim, o sistema reestruturado se alimenta e garante a manutenção da competitividade através do trabalho precarizado, do trabalho escravo, do trabalho infantil, do trabalho domiciliar e do trabalho terceirizado, que se constituem estratégias para a superexploração da/o trabalhador/a (Kuenzer, 2005).

Martins (1997) entende, ainda, que as políticas econômicas do que se chama modelo neoliberal, não são políticas de *exclusão*, mas sim de *inclusão* dessas populações tidas como *excluídas* nos processos econômicos, produtivos e de circulação de bens e serviços, em termos estritamente ao que é conveniente e necessário a mais eficiente e barata reprodução do capital e da ordem política, em favor dos que dominam. Dessa forma, segundo o autor, claramente se atenua a conflitividade social de classe, que é politicamente perigosa para a classe dominante. Nesse sentido, salienta que

> Convém ter presente que a exclusão não se explica apenas pelo fenômeno em si, mas também, e sobretudo, pela interpretação que dele faz a vítima. [...] Não só produz ela uma reinclusão em relações sociais precárias e

> marginais, como produz também uma reinclusão ideológica no imaginário da sociedade de consumo e nas fantasias pasteurizadas e inócuas do mercado (Martins, 1997, p.21).

Concordando com Martins (1997), Ribeiro (1999) e Ferraro, Oliveira e Ribeiro (1999) entendem que há um viés ideológico perverso na *exclusão* e na *inclusão* que coloca a/o sujeita/o na posição de vítima e alvo de compaixão. Nessa perspectiva, cabe às/aos não-*excluída/os* a compaixão pela vítima assujeitada da *exclusão* e a promoção de ações *inclusivas*. Essa *inclusão* implica a "aceitação da ordem que exclui, uma vez que a luta pela inclusão é também a luta para manter a sociedade que produz a exclusão" (Ribeiro, 1999, p.43).

Véras (2001, p.39) destaca que, dessa forma, se "atenuam o caráter perigoso das classes dominadas que, assim, vêem-se menos inclinadas ao conflito social, adequando-as ao funcionamento da ordem política, em favor dos dominantes".

Ainda sobre essa questão, Ribeiro (1999) problematiza, assim como Castel (2019), sobre os riscos e limites da *exclusão* e da *inclusão* se constituírem em mais conceitos funcionais que servem de justificativas para políticas públicas compensatórias e focalizadas, que tem como perspectiva apenas uma aparente e frágil inserção em algum âmbito social, sem, no entanto, se comprometerem com a crítica à ordem social e aos processos que promovem a *exclusão*.

Na esfera educacional, Roberto Leher (2012, p.226) destaca que os segmentos que estão fora da escola passaram a ser "identificados como público-alvo de políticas focais, conceituados mesmo pelo discurso progressista como 'excluídos' que devem ser incluídos na escola, e, porque não dizer, na sociedade".

Dessa forma, ainda segundo o autor, a focalização é vista como forma de gestão pública mais eficiente, pois atinge diretamente as/os *excluídas/os*, ocultando o problema das condições de vida materiais da classe trabalhadora em função da exploração capitalista. Assim, a educação passa a ser concebida como solução para a pobreza por meio da melhoria das ações pedagógicas e, desde então, os objetivos da *inclusão* exigem, de forma crescente, políticas cada vez mais focalizadas.

Temos, portanto, consenso entre as autoras e os autores em relação aos limites da *exclusão* e da *inclusão*. Sobre esse ponto, Sawaia (2001a, p.8) destaca que a "sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o

caráter ilusório da inclusão" (grifos nossos). Oliveira (2002) afirma que, para o capital, a *inclusão* é tão necessária quanto a *exclusão*.

Leher (2012, p.232), por sua vez, salienta que, sob esta ótica, o mundo do trabalho e as formas de exploração a que os trabalhadores são submetidos não tem relevância, pois importa "mais o modo como podem ser integrados na ordem existente, mesmo sem alterações nas condições de exploração em que vivem". Para o autor, o problema não é pensado a partir da natureza do sistema capitalista e do padrão de acumulação que hiper explora a classe trabalhadora

Como apontamos, nos aventuramos nesta tese a fazer uma análise dessas colocações das autoras e autores sob a perspectiva da lógica dialética materialista. Nessa perspectiva, como vimos, segundo Oliveira (2002, 2004), a aparência dos fenômenos tende a se mostrar de forma invertida em relação à sua essência. Kosik (1976) e Novack (2006) destacam que a essência se manifesta na aparência por meio do seu oposto e, ainda, Kosik (1976) afirma que a aparência pode mesmo esconder a essência. Assim, conforme nos mostraram Martins (1997) e Fontes (1997, 2022), aquilo que nos parece ser *exclusão*, é, de fato, manifestação da *inclusão forçada, precária, instável e marginal* que é estruturante no capitalismo. Desse modo, conforme alerta Castel (2019), o termo *exclusão* oculta e traduz a questão social atual.

No entanto, essa percepção só é possível pela análise dialética das partes abstraídas (*exclusão* e *inclusão*) em suas relações com o todo (a sociedade capitalista) e suas multideterminações com o mercado. Sem esse olhar, ficaríamos no nível da aparência, compreendendo a *exclus*ão como essa coisa genérica que assola uma diversidade de pessoas na atual sociedade. Assim como, compreenderíamos a *inclusão* apenas como possibilidade, talvez a única, para a resolução do problema.

Como vimos, segundo Fontes (1997, 2022) e Castel (2019) não é possível, na sociedade capitalista a existência da *exclusão* para fora do sistema, mesmo aquelas/es que são expulsas/os do mercado de trabalho, continuam no interior da sociedade, ainda que nas suas margens, como exército de reserva e são necessárias/os para manter a ordem social.

No mesmo sentido, Martins (1997) entende que as manifestações chamadas de *exclusão* não ocorrem fora do sistema, mas fazem parte dele, ainda que o negando. Para o autor, "não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, 'dentro' da realidade que produziu os problemas que as causam" (p.14).

Logo, se justifica a afirmação de Martins (1997) que em lugar de *exclusão*, o que se tem na sociedade capitalista, é a *inclusão precária, instável e marginal*. Acrescentamos a qualificação *inclusão forçada* proposta por Fontes (1997, 2022).

O contrário também nos parece verdadeiro, ou seja, aquilo que se mostra como *inclusão* é, de fato, *exclusão interna, integrativa e includente*, valendo-nos das adjetivações de Martins (1997), Fontes (1997, 2022) e Kuenzer (2005), pois se trata de processos regulatórios que visam amenizar os conflitos de classe, mantendo a população sobrante e marginalizada em condições subalternas na ordem social e ideologicamente alinhada à lógica do consumo do capital. Temos aí o caráter ilusório da *inclusão* apontado por Sawaia (2001a).

Essas constatações podem ser explicadas pelo exemplo corrente da percepção que temos do movimento do Sol em torno da Terra: aos nossos olhos ele existe, no entanto, sabemos há séculos pela ciência, que não é real. No mesmo sentido, Oliveira (2002, 2004) afirma que, o mais desconcertante é que não se trata apenas de falta de sintonia, mas de um parecer invertido que confunde nossa percepção. O autor vale-se dos exemplos do tamanho do Sol, que nos parece pequeno, mas sabemos da sua imensidão, e dos movimentos da Terra, que não percebemos, mas conhecemos seu fluxo constante.

No entanto, embora tenhamos tais conhecimentos acerca dos fenômenos da natureza, "quando se trata de compreender a sociedade em que estamos inseridos, freqüentemente é aceito como verdade definitiva o parecer invertido" (Oliveira, 2004, p.182).

Kosik (1976) explica que a forma aparentemente "real" da realidade, que se produzem na mente humana a partir do trato prático-utilitário, não só oculta, como também é diferente e, muitas vezes, absolutamente contraditória à sua essência. Assim, o fenômeno "indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediada pelo fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é" (Kosik, 1976, p.11).

Portanto, da mesma forma como aparentemente podemos perceber o movimento do Sol, aos nossos olhos, em nossa experiência prático-utilitária, no mundo da pseudoconcreticidade, a *exclusão* e a *inclusão* parecem existir, diríamos até que seriam mensuráveis, tangíveis, no entanto, como demonstram as autoras e autores, a realidade concreta pensada nos mostra que não, a *exclusão,* em sua compreensão mais geral, não existe nessa sociedade e, por conseguinte, podemos acrescentar que a *inclusão*, enquanto sua correlata, também não existe. Não se pode *incluir* quem não está *excluída/o.*

No entanto, Kosik (1976) nos alerta que a destruição da pseudoconcreticidade não nega a existência dos fenômenos, mas destrói sua pretensa independência, sua fetichização, para criar a realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade. Para ele, a "realidade é a unidade do fenômeno e da essência" (Kosik, 1976, p.12).

> O conhecimento se realiza como separação do fenômeno da essência, do que é secundário [o fenômeno] do que é essencial [a essência], já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa (Kosik, 1976, p.14).

Portanto, podemos concluir, por ora, que, na sociedade capitalista, o que se mostra no nível da aparência como *exclusão* é manifestação da *inclusão forçada, precária, instável e marginal* em sua essência e que, o que se mostra como *inclusão* é manifestação da *exclusão interna, integrativa e includente*. E, portanto, em lugar do par *exclusão*/*inclusão*, temos *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal*.

Vale ressaltar que essa conclusão não é nossa, as autoras e autores aqui citados a demonstram em seus trabalhos. O que pretendemos salientar é que, para chegar a essa compreensão, elas e eles se valeram do método dialético materialista, mesmo que nem sempre o tenham explicitado nominalmente.

3.3. Em lugar de *exclusão* e *inclusão*, o que se tem é a dialética *exclusão/inclusão*[13]

Para avançar em nossa discussão também se faz necessário compreender a realidade para além da dicotomia *exclusão* versus *inclusão*. No entanto, para isso, precisamos dar um passo atrás em nossa análise. Primeiro vamos apresentar, discutir e analisar como encontramos essa temática na literatura que nos serviu de fonte e, ao final desta seção, vamos retomar as conclusões parciais da seção anterior, buscando articulá-las.

Martins (1997, p.31) entende que "não podemos imaginar uma sociedade capitalista constituída de bons e maus, de algozes e vítimas, destituídas de contradições, de tensões, de conflitos, de diferenças, de violências". Dessa forma, a relação entre *exclusão* e *inclusão* não

[13] Bader Sawaia (2001, p. 8).

pode ser vista de forma maniqueísta, onde um é o termo perverso (no caso, à nível da aparência, a *exclusão*) e o outro altruísta (da mesma forma, a *inclusão*).

Para Fontes (1997, 2022) leituras simplificadas da questão levam a abordagens dualistas, onde se tem *integrados* versus *excluídos*. No entanto, para a autora, o termo genérico *exclusão* tem sido utilizado para nomear um fenômeno "que só pode ser compreendido em uma dupla dinâmica, pois decorre de procedimentos includentes, ainda que desigualitários, segregadores e hierarquizantes: *inclusão forçada e exclusão interna*" (Fontes, 2022, p. 37)

Nesse sentido, Sawaia (2001a) conclui que, em lugar da *exclusão,* temos a dialética *exclusão/inclusão*, conforme parafraseamos no subtítulo desta seção, como um processo sócio-histórico. Para ela, a *exclusão* é constituída pela contrariedade, portanto, contém em si a sua negação e não pode existir sem ela: a *inclusão*.

> Em síntese, a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constituinte dela (Sawaia, 2001a, p. 9).

Maria de L. P. Guhur (2003) também chama a atenção para a necessidade de discutir a *inclusão* na sua interface com a *exclusão*, tal como afirma Sawaia (2001a), não como negação, mas como contradição, e em articulação com as múltiplas dimensões: a econômica, a política, a individual, a relacional, a subjetiva, etc, sendo que, nenhuma delas seja a determinante principal.

Portanto, segundo Sawaia (2001a) e Guhur (2003), a relação entre *exclusão e inclusão* precisa ser compreendida como um movimento dialético, de forças contraditórias em constante interação, onde uma não pode ser compreendida sem a outra, nem mesmo a sobrepor.

Essa forma de compreensão da realidade está, em partes, pautada na segunda lei da dialética materialista, da interpenetração dos contrários, segundo a qual, conforme nos explicam Edilson M. de Oliveira, José L. V. de Almeida e Maria E. B. Arnoni (2007), tudo se explica pelo seu oposto e, também, que os opostos podem se interpenetrar, porque eles não são excludentes mutuamente. Leandro Konder (2008, p. 57) acrescenta que "os dois lados se opõem e, no entanto, constituem uma unidade".

Assim, retomando as conclusões postas na seção anterior, a *exclusão interna, integrativa e includente* e a *inclusão forçada, precária, instável e marginal* formariam a

dupla dinâmica dialética de um dos processos necessários à manutenção da sociedade capitalista, como vimos anteriormente.

Apenas para retomar de forma geral como se dá esse processo, como vimos, enquanto a *exclusão*, que se dá internamente, aparentemente está colocando populações para fora da sociedade, na verdade está mantendo-as no seu interior, às margens, portando, *incluindo-as* de forma forçada, precária e instável, uma vez que não é possível estar fora do mercado. Manifesta-se, dessa forma, a outra dinâmica do mesmo processo, no qual a *inclusão forçada, precária, instável e marginal* mantém os *excluídos internamente* em condições subalternas à ordem social, ideologicamente alinhados à lógica do capital.

Dessa forma, conforme Fonseca (2014)

> O par exclusão-inclusão forma os dois lados de uma mesma moeda, da lógica de exploração e dominação do capital. É um círculo fechado que se alimenta de si mesmo, tratando na verdade de círculo vicioso, pois pressupõe a reprodução incessante do constante do fenômeno assim como a incessante reprodução ilusória de sua solução (Fonseca, 2014, p. 237).

Nesse movimento, os termos *exclusão* e *inclusão*, embora em sua aparência sejam opostos, não se excluem, mas um se explica pelo outro, um não existe sem o outro e constituem uma unidade. Essa forma de pensar não permite compreender que a *inclusão* seja a "solução" para a *exclusão* na sociedade capitalista, pois ambas fazem parte de um processo contínuo, onde, conforme as conexões e contextos em que estejam situadas, um ou outro lado prevalece (Konder, 2008, p. 56), em um movimento constante.

Sawaia (2001b) destaca que a concepção marxista acerca do papel fundamental da miséria e da servidão na manutenção do sistema capitalista é a ideia central da dialética *exclusão/inclusão*.

> Nessa concepção a exclusão perde a ingenuidade e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, isto é, no movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como o processo de mercantilização das coisas e dos homens e de concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, apartheid, guerras, miséria, violência legitimada (Sawaia, 2001b, p. 108).

A partir disso, a autora destaca que, ao se utilizar a expressão *dialética exclusão/inclusão*, sua pretensão é demonstrar que ambas não são categorias em si, com

qualidades específicas. Mas, são "da mesma natureza e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação" (Sawaia, 2001b, p. 108).

No entanto, Fonseca (2014) observa limites na perspectiva do binômio *exclusão/inclusão*. Para a autora

> Entretanto, neste binômio, apenas formalmente um termo é a negação do outro. [...] Não existe oposição entre os termos, pois, na lógica que constitui o binômio, eles são absolutamente complementares - a mesma circularidade do movimento do capital (Fonseca, 2014, p. 237).

Nos apoiamos em Fonseca (2014) para afirmar anteriormente que apenas parcialmente essa compreensão de uma relação dialética entre *exclusão/inclusão* está fundamentada na segunda lei da dialética materialista. Para compreender a crítica da autora, precisamos recorrer com mais profundidade à categoria de análise da contradição.

Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) destacam que não somos socializados e educados para conviver com as contradições, mas sim as esconder, extirpar ou dissimular. No entanto, segundo os autores e a autora, na lógica dialética materialista, a contradição é vital para compreender tanto a natureza como a sociedade.

A segunda lei da dialética materialista é a lei da interpenetração dos contrários, quando dois termos, oposto entre si, estabelecem uma relação em que um se explica pelo outro. Portanto, essa relação é baseada na contradição mútua que os termos estabelecem entre si.

No entanto, para a lógica materialista, existem duas possibilidades para que a contradição se efetive: a contradição não-antagônica e a contradição antagônica. A contradição não-antagônica acontece quando os termos da relação se explicam um pelo outro sem que um seja, necessariamente, superado pelo outro. Já a contradição antagônica acontece quando os termos *não* se explicam um pelo outro e, nesses casos, a contradição entre eles *precisa* ser superada (Oliveira; Almeida; Arnoni, 2007).

Segundo István Mészáros (2005, p. 24), os antagonismos estruturais do nosso tempo "bloqueiam o caminho para uma mudança absolutamente necessária, sem a qual não pode haver esperança para a própria sobrevivência da humanidade, muito menos para a melhoria da qualidade de existência".

Analisando nosso objeto de discussão, a relação entre *exclusão* e *inclusão*, podemos observar que a relação dialética estabelecida entre os termos é uma relação antagônica, ou seja, os termos *não* se complementam. Talvez essa conclusão fique mais clara se

considerarmos os termos que temos proposto a partir de nossas fontes, para compreender o fenômeno: a dialética entre a *exclusão interna, integrativa e includente* e a *inclusão forçada, precária, instável e marginal*.

Genericamente, no nível da aparência e, conforme é veiculado em nossa sociedade, a *exclusão* e a *inclusão* são vistas como opostos, antônimos, que demandam práticas em sentidos contrários, ou seja, a *exclusão* compreendida como ausência de direito, situações de vulnerabilidade social ou estigmatização, e, ao contrário, a *inclusão* é apresentada como solução para esses problemas, pois pretende, através de ações governamentais, políticas e programas, ou da sociedade civil, promover práticas que possibilitem acesso à educação, cultura, desporto ou de melhoria das situações de vulnerabilidade.

Tomadas dessa forma, poderíamos dizer que a relação entre elas seria não-antagônica, porque, assim, elas se opõem, se contradizem e se completam. Não haveria necessidade de superação.

No entanto, se fizermos a análise pela nossa proposta da dialética entre os termos *exclusão interna, integrativa e includente* e *inclusão forçada, precária, instável e marginal,* podemos observar que não há oposição entre elas. Fonseca (2014) confirma esse entendimento. Para a autora, não há oposição entre os termos, pois fazem parte de um mesmo processo circular constituinte da sociedade capitalista.

Como vimos em Martins (1997), Fontes (1997, 2022) e Castel (2019), a *exclusão* é *interna* porque não é possível pensar em situações fora da sociedade, e é *integrativa* e *includente* porque mantém os *excluídos* dentro da sociedade, em situações subalternas.

Enquanto a *inclusão* é *forçada* porque promove, arbitrariamente, a *inclusão* no modelo do capital, naquilo que se refere ao consumo, à mercadoria, ao mercado; é *precária* porque não promove alterações estruturais na sociedade, não resolve os problemas reais, se circunscreve no nível da superficialidade; é *instável* porque não é duradoura, facilmente a/o sujeita/o pode estar novamente na posição de *excluída/o*; e é *marginal* porque possibilita apenas acesso às margens da sociedade, não às suas "melhores condições", conforme denuncia Martins (1997). E, como já afirmamos, a *inclusão*, nesse contexto, é carregada de uma visão assistencialista, caritativa, filantrópica e clientelista.

Portanto, pensar que existe uma relação não-antagônica entre *exclusão* e *inclusão* não possibilita pensar para além do ciclo de manutenção da ordem vigente. Oliveira (2004) confirma esse entendimento. Para o autor

> sem afrontar a lógica do sistema do capital, só temos conseguido operar com o conceito *exclusão* colocando como horizonte a *inclusão*. Mas isto não é mais do que a *negação imediata*, que apenas reafirma a afirmação pois, em termos práticos, a inclusão do excluído é sua integração à lógica do princípio sintético, à lógica do capital (Oliveira, 2004, p. 179, grifos do autor).

Portanto, podemos reafirmar a conclusão de que a relação entre *exclusão* e *inclusão* se trata de uma antagonia, pois apenas nos limites da sociedade capitalista é que se pode pensar uma relação em que uma se complementa pela outra. Aliás, nesse contexto, como vimos em Fonseca (2014), apenas formalmente há uma oposição entre elas, ou seja, não haveria contradição, uma vez que ambas são partes de um mesmo processo de manutenção da atual ordem social.

Frigotto (2010, p. 424) critica que "o debate sobre exclusão social situa-se claramente no campo da antinomia - incluído ou excluído - e, por isso, tem mais que ver com o discurso e o embate político do que com a análise de situações concretas". Para o autor, assim como apontado por Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), vivemos em um tempo mais propício a pensar a realidade a partir da antinomia e não da contradição.

Guhur (2003), tratando da escolarização de pessoas com deficiência, destaca que as discussões sobre *exclusão* e *inclusão* escolar são, frequentemente, pautadas no princípio aristotélico do terceiro excluído. A autora explica que, segundo essa forma de pensar, uma proposição não pode ser verdadeira e falsa ao mesmo tempo, assim, os opostos são considerados de forma abstrata e desvinculados entre si.

Como vimos, Fontes (1997, 2002) também ressalta os riscos da reconstituição de abordagens dualistas que analisam o problema pela lógica dos *integrados* versus *excluídos*, pois essa abordagem é incapaz de dar conta do processo atual do que se constitui, de fato, a *exclusão* e a *inclusão* na sociedade capitalista.

Podemos ampliar as colocações de Guhur (2003) para a forma como, frequentemente, são consideradas a *exclusão* e a *inclusão* em geral, não apenas no âmbito da educação das pessoas com deficiência, ou seja, como elementos opostos, como antônimos.

Essa forma de compreender o mundo está fundamentada na lógica formal. Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), Novack (2005) e Sílvio A. S. Gamboa (2002) denunciam sua presença hegemônica na sociedade atual. A autora e os autores ponderam sua relevância para o desenvolvimento da ciência em determinados tempos históricos e áreas do conhecimento,

mas também apontam seus limites para uma compreensão da realidade que tenha como perspectiva a totalidade.

Novack (2005) explica quais são as leis e princípios da lógica formal, a qual se fundamenta no pensamento aristotélico. Revisitar essa forma de compreender o mundo pode nos auxiliar a compreender como essa forma de pensar tem sido predominante na sociedade e, talvez, até definido os entendimentos mais gerais acerca da *exclusão* e da *inclusão*.

A primeira lei da lógica formal é o princípio da identidade, segundo o qual uma coisa é sempre igual a ela mesma. Essa lei permite reconhecer o igual na diversidade e, para ela, ao reconhecer a absoluta identidade de uma coisa consigo mesma, se exclui as diferenças dentro da essência da coisa e do pensamento (Novack, 2005).

Aqui, vale ressaltar o princípio da imutabilidade presente na lógica formal. Para esse princípio, uma coisa será sempre essa mesma coisa, ou seja, não passará por mudanças para outra coisa diferente de si mesma (Oliveira; Almeida; Arnoni, 2007).

Compreendendo a *exclusão* a partir dessa forma de pensar, ela seria sempre o processo de deixar fora, não permitir o acesso ou a entrada. Enquanto a *inclusão*, por sua vez, seria outra coisa, completamente distinta, ou seja, permitir a entrada, inserir.

A segunda lei da lógica formal é o princípio da não-contradição, que deriva da primeira lei. Se uma coisa é sempre ela mesma, não pode ser outra coisa. Essa lei é complemento essencial do princípio da identidade. Para ela, coisas e tipos de coisas coexistem, diferem e se excluem mutuamente (Novack, 2005).

Logo, se *exclusão* é *excluir*, conforme o princípio da identidade, pelo princípio da não-contradição, não pode ser outra coisa senão *exclusão*. Não pode ser outra coisa diferente dela mesma. O mesmo se aplica para a *inclusão*.

Por fim, a terceira lei da lógica formal, é o princípio do terceiro excluído citado por Guhur (2003). Para essa lei, as coisas são e devem ser uma de duas coisas mutuamente excludentes. Uma coisa não pode ser parte de duas classes opostas ao mesmo tempo, as coisas se opõem e se excluem mutuamente (Novack, 2005).

Temos, portanto, para essa forma de pensar, que a *exclusão* é *exclusão* e, portanto, não pode ser o seu oposto, ou seja, não pode ser *inclusão*. Assim, também, o contrário é verdadeiro, se *inclusão* é *inclusão*, não pode ser *exclusão*.

Essa forma de pensar é, certamente, diferente do que procuramos demonstrar até aqui. Inversamente do que diz a lógica formal, Frigotto (2010, p. 425), destaca que, a partir

de Martins (1997), é evidente que "estruturalmente a sociabilidade do capital exclui e inclui, ou seja, é x e y, ao mesmo tempo".

Temos discutido como o pensamento dialético materialista nos permite compreender que a *exclusão* é manifestação do seu oposto, ou seja, da *inclusão forçada, precária, instável e marginal*; assim como a *inclusão* é manifestação do seu oposto, da *exclusão interna, integrativa e includente*. E de como esses dois processos, a *exclusão interna, integrativa e includente* e a *inclusão forçada, precária, instável e marginal,* mantém entre si uma relação dialética onde um termo complementa o outro numa circularidade que serve para a manutenção da ordem social.

Portanto, concordamos com Fontes (1997, 2022), Guhur (2003) e Frigotto (2010) sobre os limites de se pensar tais fenômenos pautados em abordagens dualistas, na lógica formal e na antinomia, pois esta forma abstrata de pensar não permite a compreensão do todo.

É abstrata porque analisa as partes, a *exclusão* e a *inclusão*, separadas entre si e do todo, a sociedade. A relação entre elas é unicausal nesse pensamento: as/os sujeitas/os que estão *excluídas/os* precisam ser *incluídas/os*. Ora, como temos argumentado, essa forma de pensar é "senso comum" na maioria das esferas sociais, dos discursos e dos debates, inclusive políticos, que versam sobre a *exclusão* e a *inclusão*.

No campo acadêmico, obviamente, há pesquisas que vão além disso, buscam compreender os determinantes sociais e históricos da *exclusão* e as dificuldades da *inclusão*. Há, também, trabalhos que buscam aprimorar o conceito. Mas, conforme vimos na crítica de Oliveira (2002, 2004), há, ainda, uma gama de trabalhos que versam sobre o tema sem a preocupação de problematizar o fenômeno, ou as dificuldades de defini-lo enquanto conceito ou categoria de análise.

Nesta pesquisa, nos propomos, conforme anunciado, a fazer uma crítica radical do problema, e para isso a necessidade da lógica dialética materialista, pois ela nos permite chegar às conclusões tais quais temos apresentado. Não temos a pretensão de esgotar a discussão, nem estabelecer verdades acabadas, seria antidialético de nossa parte, mas esperamos contribuir para reflexões mais amplas sobre o tema em questão.

Nesse sentido, concordamos com Bianchetti e Correia (2011) quando afirmam, em relação aos resultados de suas pesquisas, que objetivam oferecer

> suporte a um conjunto de considerações que, sem ter a pretensão de ser conclusivo ou de poder vir a integrar um quadro normativo qualquer de combate à exclusão, objetivo fundamentalmente contribuir para a visibilidade de outras formas e outras maneiras de encarar um fenômeno cuja existência social parece resistir à definição oficial que dele é feita (Bianchetti; Correia, 2011, p. 23).

Quanto às dificuldades de definir a *exclusão* e a *inclusão*, concordamos também com Fonseca (2014) na sua crítica sobre pensar o fenômeno como binômio dialético *exclusão/inclusão* capaz de substituir a simples ideia de *exclusão*, pois, conforme vimos, a autora argumenta que não há contradição na relação entre os termos. Concordando com esse limite, Ribeiro (1999) entende que a *exclusão* não pretende ser uma categoria móvel e, portanto, na relação com seu oposto, a *inclusão*, não permite a síntese, pois se trata de uma categoria dura.

Guhur (2003) destaca que a possibilidade de uma interpretação dialética da relação *exclusão/inclusão* inverte a lógica aristotélica, pois permite compreender a *inclusão* não como simples negação da *exclusão*, mas como fenômeno idêntico a ela e nela contido. Ainda para a autora

> Ambos os processos são históricos e gestados em acordo com a ordem social vigente; constituem-se, pois, como mecanismos de legitimação da também contraditória relação igualdade/desigualdade, o que não poderia ser diferente numa sociedade que promove a crescente decomposição de suas políticas públicas (que minimamente asseguravam os direitos sociais), concomitante à redução, através de mecanismos variados, do acesso de suas maiorias, a uma real cidadania (Guhur, 2003, p. 52).

Frigotto (2010, p. 433) considera que "no plano da luta política, o antônimo da exclusão não é a pura e simples inclusão, já que [...] trata-se de uma inclusão cada vez mais degradada". Para o autor, o termo *inclusão* deve ser substituído por *emancipação humana*, em busca de novas formas de relações sociais e, ainda, para além do capital.

Portanto, Frigotto (2010, p. 433) compreende que, se colocando em oposição *exclusão/emancipação humana*, haveria a possibilidade de estabelecer uma relação dialética entre os termos de forma a promover uma tensão entre ambos, que levaria à superação.

Ora, mas se o problema não é a *exclusão*, mas sim as formas como ocorrem a *inclusão,* conforme vimos em Martins (1997), a proposição de Frigotto (2010) nos levou a perscrutar, também, um outro par dialético para a *inclusão* em substituição da *exclusão*.

Encontramos em Fonseca (2014) e Fontes (2008) uma discussão que contribui para essa tarefa.

Fontes (2008) trabalha com a categoria de expropriação nas obras de Marx. A partir da autora, podemos definir que expropriação é o ato do capital retirar da classe trabalhadora todos os seus bens materiais, políticos e simbólicos. Fonseca (2014) destaca que as expropriações secundárias[14] em curso na atualidade abrangem praticamente todas as dimensões da vida da classe trabalhadora, as econômicas-produtivas, as políticos-sociais e as simbólico-culturais.

Para Fontes (2008), a expropriação é a base social que permite a exploração da força de trabalho da classe trabalhadora e, para Fonseca (2014), dela derivam as possibilidades de existência, manutenção e expansão do capital, através da ampliação de novas expropriações. Ainda segundo Fontes (2008), expropriação, transmutada em liberdade

> expressa a impossibilidade de crescentes massas populares de prover a própria subsistência (singular ou familiar) fora de relações de subordinação "voluntária" ao capital (ao mercado); tende a destruir as formas de solidariedade tradicionais entre trabalhadores; a desmantelar as crenças e modos de existência até então predominantes; exacerba a concorrência; impessoaliza os contatos sociais [...] expressa a redução de laços de dependência pessoal de trabalhadores frente a clientelas e patronatos (Fontes, 2008, p. 12).

Fonseca (2014) ressalta que a expropriação se configura como uma categoria fundamental para compreender a *exclusão*, pois, tomadas enquanto causa primordial dos diversos efeitos identificados genericamente como *exclusão*, não podem ser superadas pelo próprio capitalismo. Entretanto, para superá-las, não é possível ignorar que são inerentes ao movimento expansivo do capital.

De forma que, manter-se na superficialidade da noção de *exclusão* social colabora para compreender a situação como inusitada, como um desvio do capitalismo e que traz em si mesma o pressuposto de reformas e políticas que coloquem o capitalismo no "eixo correto" (Fonseca, 2014).

A autora destaca que, em "direção contrária à difusão desta ilusão, identificamos essas situações sociais como vicissitudes da dinâmica perversa e socialmente dramática do

[14] Segundo Fonseca (2014), a expropriação primária se caracteriza pela expropriação das grandes massas campesinas ou agrárias atraídas para os meios urbanos, expulsas de suas terras, incapacitadas de manter sua própria reprodução.

capital – novas características expressas das expropriações" (Fonseca, 2014, p. 249), que vem à tona com o acirramento das tensões sociais e são cooptadas pela ideologia hegemônica.

Trata-se, portanto, de analisar o problema pela ótica das expropriações secundárias como instrumental de análise, e não pela *exclusão*, deslocando a "reflexão para uma abordagem que instiga e possibilita a apreensão das contradições da realidade de forma que possa ser levado em consideração um conjunto maior de suas determinações" (Fonseca, 2014, p. 249). Segundo Leher

> a exclusão está relacionada, historicamente, ao processo constitutivo do capitalismo que é a expropriação, termo muito mais preciso do que a exclusão para designar o lugar do trabalhador no capitalismo. Como o capitalismo mercantilizou todas as formas de trabalho e seus produtos, seria impróprio falar em inclusão social posto que nenhum trabalhador está fora da esfera do mercado. Em termos históricos o que aconteceu foi uma inclusão forçada do trabalhador por meio da expropriação. Esta segue acontecendo, mas atualmente todos os humanos estão inseridos na mercantilização da vida social, mesmo que fora do mercado formal (Leher, 2012, p. 230).

Podemos, então, tal como Frigotto (2010), sugerir um par dialético entre *expropriação* e *inclusão*, com vistas a promover uma tensionalidade que, talvez, possa contribuir para novas formas de relações sociais para além do capital, pela sua superação.

Nesse ponto, para avançar em nossa análise precisamos recorrer à terceira lei da dialética materialista, da negação da negação, que trata da contradição e da superação e envolve três elementos: a tese, a antítese e a síntese.

Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) explicam que uma relação dialética é composta da tese, do contrário dela e da relação entre elas, mas requer, ainda, a superação simultânea de ambas. Assim a tese (afirmação) é negada pela antítese (negação) e ambas são superadas pela síntese (negação da negação). Ou seja, a negação da tese, primeira negação, conduz à antítese; e a negação da antítese, que já é a negação da tese, leva à síntese. "Na primeira negação, que se dá entre a tese e a antítese, há uma contradição entre os dois termos que é superada, na segunda negação, pela síntese" (Oliveira; Almeida; Arnoni, 2007, p. 97). Como a síntese é a superação da tese e da síntese, ela pode expressar algo completamente diferente dos termos da relação.

Os autores e a autora lembram que, segundo Marx, necessariamente a superação ocorre quando os termos da relação são opostos e antagônicos, ou seja, não se explicam

mutuamente. Ora, como vimos, é justamente essa a relação que estabelecem entre si a *exclusão interna, integrativa e includente* e a *inclusão forçada, precária, instável e marginal* são opostos que, no entanto, não se explicam mutuamente fora da lógica capitalista.

Sobre a terceira lei da dialética materialista, Konder (2008) explica

> A terceira lei dá conta do fato de que o movimento geral da realidade *faz sentido*, quer dizer, não é absurdo, não se esgota em contradições irracionais, ininteligíveis, nem se perde na eterna repetição do conflito entre teses e antíteses, entre afirmações e negações. A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a *negação da negação* (Konder, 2008, p. 57, grifos do autor).

Portanto, a circularidade como eterna repetição do conflito entre a tese, afirmação (*exclusão interna, integrativa e includente*), e a antítese, negação (*inclusão forçada, precária, instável e marginal*) precisa ser superada na síntese.

Não podemos prever ou afirmar que coisa é esta que poderá vir a ser em decorrência desse movimento. Oliveira (2004, p. 179) destaca a necessidade de se construir a negação da negação "como alternativa teórico-prática capaz de compreender e superar a exclusão e a inclusão". Mas, dadas as condições concretas hoje existentes, poderíamos nos pautar em Frigotto (2010) para sinalizar a emancipação humana como uma das possibilidades, no entanto, não como antônimo da *exclusão* conforme sugere o autor, mas como superação da contradição entre *exclusão interna, integrativa e includente* e *inclusão forçada, precária, instável e marginal,* considerando uma alternativa atrelada aos interesses da classe trabalhadora e que vislumbre uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, as fontes estudadas também sinalizam para outra possibilidade: o extermínio, a eliminação dos sobrantes. Segundo Fontes (1997, 2002) até pouco tempo, a existência de um exército de reserva era interessante para o capital, tanto para disciplinar a classe trabalhadora como para manter os baixos salários, no entanto, atualmente, esse exército de reserva, cada vez maior e menos qualificado, se torna cada vez mais perigoso para o sistema e passível de ser eliminado.

Essa alternativa, que vai para um caminho oposto ao da emancipação humana em relação ao projeto de sociedade, se mostra funesto e é considerado por diversas autoras e autores, como Castel (2008), Elimar P. Nascimento (1994a, 1994b), Ferraro, Oliveira e

Ribeiro (1999), Fonseca (2014), Fontes (1997, 2022), Frigotto (2010), Martins (1997), Ribeiro, (1999) e Véras (2001).

Sobre esse aspecto, Ribeiro (1999) discorre que as trabalhadoras e trabalhadores, desempregadas/os a longo prazo, se encontram em uma situação de despojamento que não lhes permite sua reprodução enquanto trabalhadoras e trabalhadores, pois estão desvinculadas/os do mundo das mercadorias que necessita para sobreviver, assim

> Mais preso do que nunca, o trabalhador encontra-se no limite do seu despojamento, aquele em que parece não haver outra alternativa senão a morte, a concordância com a necessidade da "queima do estoque excessivo da mercadoria mão-de-obra" para garantir os índices de produtividade e competitividade exigidos pelo processo de acumulação de capital (Ribeiro, 1999, p. 42).

Colaborando com a questão, Fonseca (2014), Fontes (1997, 2022), Martins (1997), Nascimento (1994a; 1994b) e Véras (2001) e destacam a existência hoje de um contingente populacional desnecessário economicamente e que, por viverem em condições precárias e subumanas de sociabilidade, se abate sobre elas/es um estigma que passam a ser consideradas/os perigosas/os e ameaçadoras/es e, portanto, passíveis de serem eliminadas/os.

Essas/es sujeitas/os, antes necessárias/os enquanto exército de reserva, agora se constituem como estorvos, pois não é mais possível extrair deles nem um centavo de mais valia, não são mais mão-de-obra barata e, para elas/es, não há lugar no mundo.

Nesse cenário, Castel (2019) entende que em alguns contextos, é legítimo o uso do termo *exclusão*. Para o autor, a *exclusão* acontece de fato nas sociedades em condições específicas, segundo determinadas regras que mobilizam aparelhos especializados e completam por meio de rituais.

Nesses contextos, Castel (2019, p. 51) considera que a *exclusão* não é arbitrária e nem acidental, pode ser total ou parcial, definitiva ou provisória, e "emana de uma ordem de razões proclamadas. Ousar-se-ia dizer que ela é 'justificada', se entendemos por isso que repousa sobre julgamentos e passa por procedimentos cuja legitimidade é atestada e reconhecida". Dessa forma, "a exclusão, no sentido próprio da palavra, é sempre o desfecho de procedimentos oficiais e representa um verdadeiro *status*. É uma forma de discriminação negativa que obedece regras estritas de construção" (Castel, 2019, p. 52).

Como formas históricas de *exclusão*, o autor cita a supressão da sociedade, o confinamento em espaços fechados e a coexistência com supressão de direitos.

No mesmo sentido, Fontes (1997, 2022) considera duas formas de *exclusão* efetivas, que a autora identifica no decorrer da história e que, problematiza, podem se configurar como cenários futuros para a humanidade. Essas formas de *exclusão* se diferenciam da *exclusão interna,* nomeada pela autora, pois remetem a acepção mais forte de *excluir*, no sentido de deixar fora, fora do mercado, do social, e até mesmo eliminar, quando se cria fronteiras intransponíveis, onde não há possibilidade de *inclusão*. Nesse sentido, a autora classifica como *exclusão por externalização*:

a) *exclusão por indiferença*, quando há um profundo desprezo pelas condições de existência de determinado grupo que é abandonado pela sociedade, se legitima a indiferença até mesmo pelo perecimento da/o outra/o, o que está em foco é o caráter de exílio e de banimento. Fontes (1997, 2022) cita como exemplo o que ocorreu no Brasil colonial com os povos indígenas, quando, após a tentativa fracassada de escravizá-las/os, foram ignoradas/os e confinadas/os em espaços cada vez menores. Nos dias atuais, nos parece ser algo semelhante, considerando as especificidades de cada caso, o que acontece nas chamadas "cracolândias", onde a existências das/os indivíduas/os que ali habitam e circulam é ignorada até que se torne um entrave às/aos "cidadãs/ãos" que são obrigadas/os a dividir o espaço, então são direcionadas/os para outro local, onde a situação se repete. No entanto, as/os indivíduas/os, quase completamente apartadas/os do mercado produtivo e consumidor (a não ser no limite de uma subsistência ínfima e do consumo da droga) são ignoradas/os e abandonadas/os à própria sorte, pois não são mais consideradas/os nem como possibilidade de mão de obra ou de consumidoras/es de mercadorias.

b) *exclusão por extermínio*, quando se efetiva a eliminação sistemática de grupos de pessoas. Fontes (1997, 2002) cita como exemplo mais dramático a experiência do nazismo e do holocausto judeu na Alemanha hitlerista e, ainda, das mais recentes guerras étnicas na Ruanda e na Bósnia. Vale ressaltar que as pessoas com deficiência também foram mortas na Alemanha durante o período do governa nazista. Atualmente, podemos comparar com o genocídio que vem sendo operado por Israel contra o povo palestino na Faixa de Gaza.

E, se a emancipação humana talvez ainda esteja no âmbito da utopia, de um horizonte a ser perscrutado, é tangível que o extermínio e a eliminação estão em curso, nos conflitos pela terra que matam campesinas/os e dizimam povos originários; pela fome gerada pela desigualdade econômica que mata, sobretudo, crianças e idosas/os; pela violência

urbana e policial que mata principalmente jovens pobres, pretas/os e pardas/os; pelos conflitos civis que dizimam populações como estamos vendo entre Israel e o povo palestino; pela baixa expectativa de vida das pessoas trans e pela LGBTfobia; pelo aparelho repressor do chamado Estado paralelo que mata lideranças políticas que se opõem a atual ordem social e também jovens negras/os das periferias; pelo feminicídio que mata particularmente mulheres pobres, pretas e pardas; pela falta de acesso a serviços de saúde e de saneamento; pelas endemias, como temos vivenciado com a H1N1, a dengue e, mais recentemente e de forma avassaladora, com a Covid-19; pelas crescentes organizações neonazistas e fascistas e pela propaganda da cultura do ódio.

Para Fonseca (2014), independente das diversas formas como vem ocorrendo o processo de eliminação das/os "sobrantes" e "perigosas/os", "o fato é que se amplia a força destrutiva e autodestrutiva do capital" (Fonseca, 2014, p. 238).

Para uma análise menos pessimista, vale ressaltar que algumas experiências que têm como perspectiva a emancipação humana também podem ser observadas, ainda que nos limites do capital. Nesse sentido, Ribeiro (1999) sinaliza para o movimento das escolas do campo que está declaradamente apoiado nessa direção. Além destas, Frigotto (2013) destaca as formas de sobrevivência, organização e relações de trabalho diferentes das formas dominantes e resultantes da *exclusão* do mercado de trabalho. Poderíamos citar, dentre estes, os movimentos sociais de favela, por moradia, de mulheres, de mulheres pretas, de pessoas com deficiência, dos povos originários, de agricultura campesina, de professoras/es e estudantes da educação pública, ou mesmo de partidos políticos.

Frigotto (2013, p. 50) entende que no âmbito das pesquisas, "trabalhar os limites e virtualidade destas realidades postas pelo movimento histórico presente, nos diferentes movimentos sociais, parece-nos um desafio importante e necessário a ser enfrentado".

Compreendemos que, nos limites da sociedade capitalista, nem todos esses movimentos podem estar declaradamente atrelados à perspectiva da emancipação humana, podem ser até mesmo subsumidos pelo capital, como denunciam Ribeiro (1999) e Ferraro, Oliveira e Ribeiro (1999), mas são experiências que, no aspecto quantitativo vão tencionando as contradições da sociedade capitalista.

Portanto, enquanto as discussões se pautam apenas na circularidade *exclusão/inclusão*, as possibilidades de superação vão se construindo a partir da primeira lei da lógica dialética materialista, da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa. Essa lei

trata de como acontecem as mudanças e se dão de duas formas: pela mudança quantitativa e pela mudança qualitativa.

Segundo Konder (2008), essa lei está relacionada com a compreensão de que quando as coisas mudam, não mudam no mesmo ritmo, mas que o processo de transformação passa por períodos lentos, nos quais se sucedem pequenas mudanças quantitativas, e por períodos de aceleração, em que acontecem as mudanças, ou saltos, qualitativos.

Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) explicam que as mudanças quantitativas nem sempre são percebidas e, geralmente, têm abrangência restrita. Mas, na medida em que se consolidam, permitem que as contradições, antes não percebidas, aflorem. Ainda segundo os autores e a autora, a classe dominante, que não tem interesse que as mudanças ocorram, tentam minimizar ou esconder as contradições através da ideologia dominante. No entanto, quando não é mais possível justificar ou negar a contradição, se instala uma crise e a solução para a crise é por meio da mudança qualitativa e se inicia um novo processo.

Martins (1997) afirma que a *exclusão* é expressão da contradição estrutural do capitalismo. Portanto, podemos analisar o fenômeno por essa lógica. Nas últimas décadas, a literatura sobre o tema indica que a partir da década de 1960 a *exclusão* passou a ser objeto de discussão nas esferas sociais, políticas e acadêmicas.

Fontes (1997, 2022), no entanto, sinaliza que, apesar de ser um problema relativamente recente no horizonte das preocupações sociais, própria da crise contemporânea, contém uma história atrás de si. Vimos também em Martins (1997) e Oliveira (2002) que a *exclusão* é constituinte da sociedade capitalista desde seus primórdios, conforme já demonstravam Marx e Engels.

Logo, o que tem vindo à tona nas últimas décadas é resultado dos acirramentos das contradições no interior da sociedade capitalista, que se propaga como igualitária, *inclusiva* e universalizante, quando, de fato, está pautada na exploração, na concorrência, na diferença, no individualismo, no consumo e na busca pelo lucro.

Quando as pautas pela *inclusão* no sentido de qualidade de vida, de acesso ao trabalho, à bens e serviços, reverberam nos movimentos sociais, a classe dominante que não tem interesse que mudanças estruturais aconteçam, reage por meio da ideologia apaziguando o conflito social tomando para si a responsabilidade por realizar a *inclusão* que nada mais é do que a *inclusão forçada, precária, instável e marginal*.

Enquanto isso, a classe dominante engendra a sua solução mais efetiva para o problema, que, nos parece a partir das nossas leituras, caminhar para o extermínio e a

eliminação dos sobrantes, o que nos aproximaria da barbárie. Essas contradições se acirram a cada dia, causando mudanças quantitativas e qualitativas, mais ou menos perceptíveis.

Obviamente aqui, pelos limites que nos são postos neste trabalho, estamos tratando apenas da *exclusão* e da *inclusão*, mas vale ressaltar que esse movimento está articulado com a estrutura geral da sociedade e uma variedade de multideterminações que, infelizmente, não conseguimos abarcar, mas podemos citar algumas que encontramos na literatura estudada, sem discorrer sobre: a consequências da globalização, as fragilidades do trabalho assalariado, as políticas neoliberais, o desmonte dos sindicatos e dos movimentos sociais, o avanço das tecnologias no processo produtivo e na comunicação, o processo de expropriação secundária do capital entre outras (Gracindo; Marques; Paiva, 2005; Frigotto, 2010; Fonseca, 2014; Fontes, 1995a, 1995b, 1997, 2022; Ribeiro, 1999; Véras, 2001; Wanderley, 2001).

É nesse contexto que se faz pertinente compreender a *exclusão* e a *inclusão* de forma radical, na sua essência, nas suas multideterminações e em relação com a totalidade, a sociedade. Novack (2005) explica que, em cada etapa do movimento histórico e evolutivo do objeto, essência e aparência se identificam tanto quanto se opõem, em saltos qualitativos e quantitativos, em que uma sobrepõe a outra, em uma constante transmutação dos aspectos predominantes, de possibilidade em inevitabilidade e de inevitabilidade em possibilidade.

Nesse processo dialético, podemos compreender, conforme apresentamos, que a *exclusão* é manifestação da *inclusão forçada, precária, instável e marginal* e que a *inclusão* é manifestação da *exclusão interna e integrativa* e que, esses dois termos (*exclusão interna, integrativa e includente* e *inclusão forçada, precária, instável e marginal)* estabelecem entre si uma relação de opostos que mantém uma circularidade que contribui a manutenção da ordem social.

Propomos, a partir de Frigotto (2010), a análise pela relação dialética entre *exclusão/emancipação humana* e, também, entre *expropriação/inclusão,* como possibilidades de contribuir mais efetivamente para a compreensão do problema.

Todas essas proposições de análise contém uma contradição antagônica que precisa ser superada. No movimento entre os termos opostos, ora a *exclusão interna, integrativa e includente* é predominante, ora a *inclusão forçada, precária, instável e marginal;* ora a *expropriação,* ora a *inclusão;* ora a *exclusão,* ora a *emancipação humana*. O cenário que se coloca para o futuro é como essa contradição será superada. Dentre as possibilidades que avistamos no momento, podemos questionar: pelo extermínio? pela eliminação? pela

emancipação humana? ou por outra cujo devir ainda não vislumbramos no aspecto quantitativo? O que podemos afirmar é apenas a inevitabilidade da mudança.

3.4. É preciso apontar saídas para todos; caso contrário, corremos o risco de não haver saídas para ninguém…[15]

Neste subtítulo pretendemos fazer algumas considerações finais sobre este capítulo, a fim de encerrá-lo. Abordaremos os limites da *exclusão* e da *inclusão*, o viés ideológico da questão, problematizamos suas possibilidades de contribuição, bem como os riscos de compreender a realidade pela *exclusão* e voltamos a salientar a necessidade da superação pela construção da negação da negação.

Quanto aos limites da *exclusão* enquanto categoria de análise, conceito, paradigma e outros termos que vimos na literatura, há concordância unânime sobre suas impossibilidades de se constituir como tal e das suas fragilidades para definir os fenômenos que recebem seu rótulo. Vimos que Martins (1997) a considera um pseudoconceito. Castel (2019) sugere que seu uso seja reservado ou mesmo substituído por outros termos que o autor considera mais apropriados para nomear e analisar os riscos e as fraturas sociais, como marginalidade e vulnerabilidade.

Para Fonseca (1999), considerar as manifestações da

> superpopulação relativa como fenômenos segmentados e repletos de especificidades tão variadas quanto variados são os matizes das discriminações e opressões dirigidas a esse contingente populacional e agrupá-las artificialmente sob a terminologia de "excluídos" em nada contribui para compreender as causas estruturais de sua existência (Fonseca, 1999, p. 248).

Castel (2019) alerta para os riscos do uso do termo *exclusão*. Para o autor, como vimos, focar as análises na *exclusão* pode gerar uma armadilha para a reflexão, uma vez que autonomiza situações que só podem ser compreendidas em um processo e, também, para a ação, pois se fundamenta na tentativa de articular os interesses do capital para a coesão social.

[15] Virgínia Fontes (1995b, p. 33).

Vimos que Martins (1997) também faz uma advertência nesse sentido, pois, na luta contra a *exclusão*, se recai facilmente na *inclusão*, e esta nada mais é do que a manutenção da ordem do capital.

Castel (2019) continua suas ponderações afirmando, na mesma direção de Martins (1997), que as ações de combate à *exclusão* recaem na focalização das práticas sociais, de forma que as políticas de inserção, por fim, mantêm os *excluídos* onde estão. Castel (2019) problematiza que, pela ótica da *exclusão*, é mais fácil agir nos efeitos do que nas causas.

Fonseca (2014, p. 238) destaca que, diante da "impossibilidade de restaurar o chamado pleno emprego, o importante é tornar sua ausência tolerável àqueles que a sofrem". Para a autora, tal como os fenômenos de degradação das situações de vida e de trabalho da classe trabalhadora é considerado de modo aleatório, multifacetado e fragmentado, as políticas traçadas para seu enfrentamento também são focalizadas, não sistêmicas e parcamente compensatórias.

Mészáros (2005, p. 25-26) entende que tais políticas ajustam "as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*" (grifos do autor), porque os interesses objetivos de classe prevalecem mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados elaboram discursos e utopias críticos referente às manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes.

Eliane P. de Góes (2015) destaca que

> As políticas implementadas no capitalismo podem amenizar temporariamente os efeitos do sistema de exploração e acumulação do capital, porém jamais superá-lo, pois a sociedade capitalista se alimenta e retroalimenta, desde suas origens, da exploração e da exclusão social, num contexto em que o Estado ora como provedor, ora apenas como regulador, avaliza esse processo de dominação e hegemonia do capital (Góes, 2015, p. 213).

Nesse sentido, Ribeiro (1999) e Ferraro, Oliveira e Ribeiro (1999) ressaltam o viés ideológico que atravessa o conceito de *exclusão* ao deslocar a atenção da luta de classes, que se dá no interior da produção capitalista, para as políticas compensatórias de inserção e/ou de *inclusão.* Assim

> deixa de considerar, tanto a concepção de Estado enquanto árbitro de conflitos sociais, referida à sociedade capitalista, quanto ao papel que este Estado, historicamente, tem desempenhado em tais conflitos, resolvendo-

> os de modo a garantir que as conquistas dos trabalhadores tornem-se, concomitantemente, conquistas do capital (Ferraro, Oliveira e Ribeiro, 1999, p. 144).

Ribeiro (1999) ressalta, ainda, que, no contexto ideológico, os defensores da *exclusão* como um novo paradigma "são explícitos em apontar precisamente aquilo que deve ser substituído: a centralidade da luta do trabalho e da luta de classes" (Ribeiro, 1999, p. 234). Martins (1997), Ferraro, Oliveira e Ribeiro (1999), Oliveira (2004) e Fonseca (2014) concordam com a afirmação da autora.

Portanto, conforme concluem essas autoras e os autores, o viés ideológico da *exclusão* conduz as lutas na direção de políticas sociais focalizadas, entre elas a educação pública, que, pronunciadas em discursos e até regulamentadas em lei, não chegam a se materializar em práticas. E, salientamos, quando materializadas, diga-se, parcamente, tais práticas se circunscrevem no âmbito da manutenção da ordem social.

Ainda para Ribeiro (1999) e Ferraro, Oliveira e Ribeiro (1999), o viés ideológico da *exclusão* dificulta a elaboração de estratégias para enfrentar a realidade também porque atribui uma conotação negativa às/aos *excluídas/os* que passam a ser vistas/os como vítimas assujeitadas às políticas sociais e, como dito acima, o Estado como seu salvaguardador.

Para a autora e os autores, as/os *excluídos/os* são vistos como seres amorfos, meros objetos, as/os quais aceitam a inevitabilidade de sua condição. Dessa forma, se ofusca sua "atuação como sujeitos que pressionam, que reivindicam e que, principalmente, constroem novas formas de relações entre si, com a natureza e com a produção" (Ferraro; Oliveira; Ribeiro, 1999, p. 141), negando-lhes, portanto, seu papel histórico. Trataremos da necessidade da construção da/o sujeita/o histórica/o em relação às discussões acerca da *exclusão/inclusão* no final do capítulo seguinte.

Assim, Ribeiro (1999, p. 46) conclui que "os limites do conceito de exclusão social [...] são, ao mesmo tempo, a imprecisão conceitual e o viés ideológico".

No entanto, é inegável que, mesmo sob a ótica contraditória da *exclusão,* é possível observar avanços sociais relacionados a ela e à *inclusão*. Nascimento (1994a), Ribeiro (1999) e Ferraro, Oliveira e Ribeiro (1999), destacam que, tomada como instrumento de análise, a *exclusão* tem contribuído e pode colaborar para denunciar a intolerância para com a diferença, a perda de direitos e no limite, pela perda do direito a ter direitos.

Nesse imbróglio teórico e prático, Oliveira (2004), que, como vimos, busca uma acepção marxista do termo *exclusão* e aponta para a necessidade de sua superação pela

dialética materialista, conclui que, apesar dos limites que o tema apresenta atualmente para as pesquisas, pode contribuir em três direções:

a) como conceito *descritivo*: no nível da descrição das formas de aparecimento imediato da lógica interna do capitalismo. Segundo o autor, é nesse contexto que a *exclusão* teria seu emprego mais adequado, para descrever processos *excludentes* no âmbito econômico-produtivo, na esfera das relações político-sociais e no universo das representações simbólico-culturais;
b) como conceito *interpretativo*: Oliveira (2002, 2004) entende que é possível compreender de forma mais profunda os fenômenos quando interpretados como produção social de um modelo de sociedade regida pela lógica da *exclusão*;
c) como conceito *operativo*: buscando uma prática social que vise resistência ao modelo capitalista, Oliveira (2002, 2004) compreende que a superação da antinomia *exclusão/inclusão* pode contribuir para instaurar uma práxis histórico-social de negação da negação, conforme tratamos anteriormente.

Podemos sinalizar que enquanto conceito descritivo, a ótica da *exclusão* tem possibilitado que diversos problemas sociais, antes ignorados, viessem à tona e hoje se encontram, ainda que de forma contraditória, no horizonte das preocupações sociais. Dentre essas questões, podemos ressaltar a problemática das pessoas com deficiência, que até os anos 1960 viviam praticamente em ostracismo, confinadas em instituições ou no isolamento doméstico.

Como veremos no quarto capítulo, foi a partir da década de 1960, com os movimentos auto-organizados das pessoas com deficiência, que essa população passou a conquistar alguns direitos. O período converge com o início das discussões sobre a *exclusão*.

Assim como outros problemas sociais, como a *exclusão* das mulheres do mercado de trabalho, a *exclusão* das/os analfabetas/os nos direitos políticos, a *exclusão* da comunidade LGBTQIAPN+ dos direitos civis e da convivência social, a *exclusão* estrutural das pessoas pretas e pardas, a *exclusão* dos povos originários e da população quilombola do direito à terra e da preservação de sua cultura, a *exclusão* dos povos campesinos do direito à terra e preservação dos seus modos de vida, a *exclusão* das/os pobres do direito à moradia e condições de vida digna, a *exclusão* escolar, e outras situações que foram sendo definidas sob o guarda-chuva da *exclusão*.

No entanto, o autor alerta

> De qualquer forma, importa reconhecer que quaisquer fenômenos do tipo dos precedentes não significam, propriamente, exclusão absoluta, exclusão do sistema como tal. Na verdade, trata-se, isto sim, da descrição de formas imediatas de aparecimento, que precisam ser compreendidas como manifestação invertida da lógica imanente do sistema do capital que é da inclusão subordinada (Oliveira, 2004, p. 184).

Enquanto conceito interpretativo, a *exclusão* pode contribuir para a compreensão desses fenômenos na sua relação com o todo. Oliveira (2002, 2004), novamente alerta que o uso do conceito apenas contribui se estiver alinhado a um referencial complexo que permita compreender os fenômenos nas suas multideterminações. Caso contrário, se a *exclusão* for retirada da rede categorial mais ampla, para ser utilizada de forma independente, "há sérios riscos de explicar a realidade social exatamente como ela *não é*" (Oliveira, 2004, p. 184, grifos do autor).

Sobre as possibilidades de contribuição enquanto conceito operativo, o autor denuncia que nesse contexto é que a *exclusão* e seu par, a *inclusão*, são mais utilizadas como conceitos independentes e, portanto, incapazes de ir além das negações imediatas, como no campo das políticas compensatórias, que serve de reposição da lógica do sistema. Ainda para o autor

> Deste modo, as formas imediatas de exclusão são compreendidas como quadros patológicos de disfuncionalidade. É esta a perspectiva da maioria das políticas de institucionalização da sociedade civil, dos apelos à cidadania, das políticas inclusivas, da educação inclusiva etc (Oliveira, 2004, p. 184).

Para que a *exclusão* possa contribuir no nível da conceituação operativa, e no sentido de superar dialeticamente a antinomia *exclusão/inclusão* e estabelecer a práxis histórico-social de negação da negação, Oliveira (2004), entende que a luta deve se dar, em muitas ocasiões, não pela *inclusão*, mas pelo reconhecimento e valorização justamente das realidades *excluídas,* daqueles que, por não se submeterem à lógica do capital, podem oferecer resistência a ele.

Temos, portanto, que as possibilidades de contribuição da *exclusão* para a análise da realidade, nos âmbitos descritivo, interpretativo e operativo só podem servir aos interesses da classe trabalhadora quando alinhados numa perspectiva mais ampla de interpretação da

realidade, que leve em consideração suas multideterminações e sua relação com a totalidade, além de se constituir como referencial crítico da sociedade capitalista.

Se utilizado de forma independente, leva apenas a interpretação imediata do fenômeno e não vai além da perspectiva da *inclusão* como solução dos problemas, aparentemente decorrentes da *exclusão,* através de políticas compensatórias focais.

Mas, no limite mais acirrado da questão, como vimos na seção anterior, nossas fontes apontam para o risco daquilo que genericamente se considera *exclusão* se tornar uma *exclusão* de fato, aquela que elimina os indesejáveis. Nesse sentido, Fontes (1997, 2022) alerta que o risco na atualidade é da constituição de populações desnecessárias, inclusive para a regulamentação do capital. Para a autora

> A exclusão contemporânea é diferente das formas precedentes de discriminação ou segregação, uma vez que tende a criar, internacionalmente, indivíduos inteiramente desnecessários ao universo da produção econômica. Para eles, aparentemente, não há mais possibilidade de integração no mundo do trabalho e da alta tecnologia. Neste sentido, os novos excluídos parecem ser descartáveis (Fontes, 1995b, p. 29).

Frigotto (2010) destaca que a radicalização da desigualdade econômico-social vem se constituindo em mediação para a *exclusão* no sentido de eliminação. Nascimento (1994a) confirma que tal processo está em curso, como argumentamos. Para o autor, a/o *excluída/o* moderna/o "é, assim, um grupo social que se torna economicamente desnecessário, politicamente incômodo e socialmente ameaçador, podendo, portanto, ser fisicamente eliminado" (Nascimento, 1994a, p. 44).

Para Nascimento (1994a), a novidade na questão é o deslocamento nas representações sociais a respeito dessas/es indivíduas/os. Se até algum tempo eram vistas/os como exército de reserva, ou seja, como excedente necessário, com possibilidades de reinserção no mercado de trabalho, agora passam a ser vistas como "lixo industrial", pois "não apenas não tem trabalho ou capacidade de gerar renda suficiente como não tem qualidades para nele ingressar" (Nascimento, 1994a, p. 36).

A partir daí, "gradativamente os excluídos são considerados uma subespécie humana e uma representação social de sua desnecessidade começa a ser disseminada" (Nascimento, 1994b, p. 41). No mesmo sentido, Fontes (1995b, p. 31) denuncia que *a/o excluída/o*, "qualquer que seja a forma de sua exclusão, torna-se o 'inimigo' principal, imagem reforçada pelo empenho com que os grandes meios de comunicação os estigmatizam". Assim, como

descrevemos anteriormente, atualmente estão em curso uma série de mecanismos de eliminação dessas/es indesejáveis.

Em relação às pessoas com deficiência, essa problemática se evidencia principalmente pela miserabilidade a que a maioria dessas pessoas estão fadadas. Negado a elas o acesso ao trabalho, como veremos no capítulo seguinte, são impossibilitadas de contribuírem para seu autossustento. Sobrevivem, na maioria das vezes como um "fardo" familiar, apaziguado pelo discurso herdado da Idade Média da "cruz a se carregar" (Carvalho; Orso, 2014) e acirrando ainda mais a vulnerabilidade do seu núcleo doméstico, sobretudo das mulheres, que são a maioria das cuidadoras, quando é o caso, ou provedoras das famílias que contém, em sua composição, pessoas com deficiências, principalmente as consideradas severas.

Trata-se, portanto, conforme citamos no subtítulo desta seção, da necessidade de "apontar saídas para todos; caso contrário, corremos o risco de não haver saídas para ninguém…" (Fontes, 1995b, p. 33). E esta saída só será possível pela construção da negação da negação, ou seja, da *exclusão* e da *inclusão* pela perspectiva da classe trabalhadora.

Concluímos, assim, o terceiro capítulo onde procuramos demonstrar como se constituem, como se materializam e de que se trata a *exclusão* e a *inclusão* na sociedade capitalista. Para isso nos valemos da dialética materialista para compreender a relação entre essência e aparência do fenômeno, concluindo que a relação dialética entre os termo *exclusão interna e integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* são constituintes da sociedade capitalista, pilares estruturais necessários para a manutenção da ordem vigente e que precisa ser superada pela negação da negação.

Uma via de superação, pela eliminação, que não é interessante para a classe trabalhadora vem se manifestando no campo prático em saltos quantitativos e qualitativos. Urge que saltos quantitativos e qualitativos de outra saída, atrelada aos interesses dos trabalhadores também sejam evidenciados como possibilidades e inevitabilidades de um outro mundo.

Passaremos na sequência para o quarto capítulo onde abordaremos a problemática da *exclusão* e da *inclusão* da pessoa com deficiência, com suas especificidades e em relação aos elementos apresentados neste terceiro capítulo.

4. DA *EXCLUSÃO INTERNA, INTEGRATIVA E INCLUDENTE* E DA *INCLUSÃO FORÇADA, PRECÁRIA, INSTÁVEL E MARGINAL* DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A inclusão, então, é uma invenção para resolver aquilo que se opõe a ela, a exclusão, como se fossem faces da mesma moeda. No entanto, ao tentar incluir, ficam escancaradas as significações de normalidade e deficiência estabelecidas ao longo da história, mostrando que as relações de inclusão e exclusão são muito mais complexas.
Ronice Müller de Quadros

A análise apresentada até aqui se pautou, de forma geral, nos posicionamentos das autoras e autores que nos serviram de referência sobre a *exclusão* e a *inclusão* relacionadas à pobreza, ao desemprego, aos marginalizados pelo viés econômico. Essas situações de *exclusão* estão relacionadas, de forma mais direta, com a origem do termo nas ciências sociais.

Neste capítulo tratamos da temática da *exclusão* e da *inclusão* das pessoas com deficiência, conforme os objetivos desta pesquisa, se relacionam com as discussões apresentadas até aqui sobre a dialética *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal*.

Em nossa discussão abordaremos elementos dos aspectos históricos, educacionais, econômicos/produtivos, ideológicos e da participação do poder para debater as especificidades da *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* das pessoas com deficiência, no entanto, sem perder de perspectiva que se trata de um processo de *exclusão* mais amplo, estrutural da sociedade capitalista. Para finalizar o capítulo, tratamos da necessidade de construção da/o sujeita/o histórica/o que possa contribuir para a superação da circularidade *exclusão/inclusão* estrutural do capitalismo e das possibilidades de contribuição que as pessoas com deficiência tem nesse processo.

Como vimos no capítulo anterior, Gaudêncio Frigotto (2010) destaca que nos embates políticos a *exclusão social* vai sendo utilizada para explicar questões de gênero, de etnia e, especialmente, para tratar da perda de direitos. Poderíamos inserir as pessoas com deficiência nesta última categoria, no entanto, para essa população, as questões são mais

complexas como veremos e, nesta questão específica, na maioria das vezes, não se trata da perda de direito, mas de direitos jamais por elas alcançados.

Mariangela B. Wanderley (2001) destaca que, além das questões econômicas relacionadas à falta de renda que atravessavam o fenômeno nos primeiros anos de debates, outros fatores passaram a serem considerados como indicadores de *exclusão*: como precário acesso aos serviços públicos, a ausência de poder e os aspectos simbólicos, entre os quais a autora situa a *exclusão cultural*, quando os valores das/os sujeitas/os não são reconhecidos.

Historicizando o conceito, Maria P. B. Véras (2001) discorre, a partir de Rob Atkison[16], sobre as mudanças ocorridas na compreensão da *exclusão* a partir da década de 1990, quando o conceito vai aderindo, para além da prevalência da pobreza, um caráter multidimensional acerca dos mecanismos que promovem a *exclusão* de indivíduas/os das trocas sociais, das práticas, dos direitos de integração social e de identidade.

Dessa forma, a *exclusão*, que inicialmente estava voltada apenas para aspectos econômicos, vai ganhando novas nuances e passa a ter novos sentidos, a partir daí, novos grupos de pessoas vão se identificando como *excluídos* ou vão sendo categorizados como tal. Portanto, se, num primeiro momento, a *exclusão* era sinônimo de pobreza, com o passar do tempo, passa a ser direcionada a outros grupos: pretas/os e pardas/os, analfabetas/os, mulheres, pessoas com deficiência, comunidade LGBTQIAPN+, indígenas... e, consequentemente, se amplia a concepção de que todas/os precisam ser *incluídas/os* no âmbito do acesso ao trabalho, da cultura, da saúde, da educação, do consumo.

No entanto, como vimos, essas pessoas não estavam/estão fora da sociedade, mas estavam/estão, de alguma forma, nem sempre digna, *incluídas* pela dialética *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal*.

As novas nuances, as novas manifestações da *exclusão* que vêm à tona pelas atuais condições históricas, evidenciam a necessidade de o capitalismo *incluir* a todas e todos cada vez mais na forma de mercadorias. Assim, as/os pretas/os e pardas/os, as mulheres, as pessoas com deficiência e demais, que antes ocupavam um lugar ainda mais marginalizado (no entanto, dentro da sociedade, vale ressaltar novamente), passam a ser objeto de discussões para que sejam também alavancados enquanto mercadorias que vendem sua força de trabalho e, principalmente, como consumidoras/es.

[16] ATKINSON, Rob. Combatendo a exclusão urbana. O papel da participação comunitária na regeneração das cidades europeias. **Cadernos IPPUR** - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, ano XII, n.1, jan./jul., 1998, p.107-128.

Nosso foco aqui são as pessoas com deficiência e, para essa população, tal qual as demais, essa discussão tem aspectos históricos e sociais específicos, que atravessam todas as multidimensões apresentadas por Wanderley (2001) e Véras (2001), mesmo antes de estarem inseridas nos debates da *exclusão,* se constituindo, dessa forma, em um complexo de complexos, inter-relacionados entre si e com a totalidade, a sociedade capitalista, e que impactam diretamente nas (im)possibilidades de sua *inclusão* como força de trabalho e/ou como consumidoras/es no capitalismo.

É, portanto, no movimento de ampliação do conceito de *exclusão* e de *excluídas/os* para além do viés econômico e da renda que a discussão abarca as pessoas com deficiência.

Além da já anunciada ausência de direitos, historicamente, na sociedade capitalista, uma grande parcela dessas pessoas não é/foi inserida no âmbito econômico, não tem/teve acesso ao trabalho e renda, sendo que a imensa maioria das pessoas com deficiência é/era pobre ou está/esteve abaixo da linha da pobreza.

Assim como não têm/tiveram acesso adequado aos serviços públicos de saúde, proteção social e educação; no âmbito do poder, não tem/tiveram representatividade política substancial; e, no âmbito da *exclusão cultural* e da identidade, são/eram vistas como inadequadas à sociedade, seus corpos e seus modos de vida não são/eram aceitos socialmente.

A partir disso, nesse subtítulo trataremos de algumas multideterminações da dialética *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* em relação às pessoas com deficiência. Trataremos dos: aspectos históricos; aspectos educacionais; aspectos ideológicos; aspectos econômicos/produtivos; aspectos de participação no poder; e, para concluir, da necessidade da construção da/o sujeita/o histórico do nosso tempo. Vale ressaltar que todas elas estão imbricadas, de forma que a abstração é apenas um exercício para compreendê-las em suas especificidades, entretanto, sem perder a relação com o todo.

Vale destacar também, conforme nos lembra Vandiana B. Wilhelm (2015) que

> as condições de existência das pessoas com deficiência estão atreladas à classe social da qual é oriunda, com o agravante de terem sido consideradas, ao longo das sociedades classistas, seres debilitados e improdutivos. Todavia, cabe salientar que aquelas pessoas com deficiência pertencentes a famílias abastadas, principalmente na sociedade capitalista, receberam e recebem tratamento diferenciado, ou seja, as atitudes e comportamentos por grande parte da sociedade são dosados à medida do seu quinhão (Wilhelm, 2015, p. 88).

Portanto, ao considerar os demais aspectos que nos dispomos a abordar - históricos, educacionais, ideológicos, da participação no poder e da necessidade da construção da/o sujeita/o histórica/o - não perdemos de vista que a questão econômica fundamenta e perpassa por todas as demais. Buscamos, dessa forma, estabelecer as relações entre o todo e as partes. Pois, como destaca Virgínia Fontes (1995b), "a recusa de pensar as questões econômicas atuais nos deixa à mercê da matriz vigente e dominantes, consumista e predatória".

Compreendemos, apoiados em Zilma Fonseca (2014) e Avelino da R. Oliveira (2002, 2004), que o sistema do capital é mais amplo que o modelo econômico capitalista, sendo assim, atravessa todos os âmbitos das relações que os seres humanos estabelecem. Para a autora e o autor, a relação capital-trabalho é uma relação desigual que se impõe ao conjunto das relações sociais, nos âmbitos: econômicos-produtivo, no qual as mulheres e os homens estabelecem um processo simbiótico com a natureza pelo trabalho; político-social, no qual as mulheres e os homens estabelecem entre si processos mediatizados pelo poder; e simbólico-cultural, no qual os homens e mulheres produzem e reproduzem conhecimento e valoração, num processo de significação da subjetividade.

Assim, "encontramos em todos esses âmbitos formas de segregação, opressão, estigmatização, expropriação" (Fonseca, 2014, p. 234). Segundo Oliveira (2002, 2004), essas relações não são novas, apenas não recebiam a atenção que vem recebendo nas últimas décadas em momentos históricos anteriores. Isso não remete, no entanto, às alterações substantivas no sistema do capital.

Para o autor, este sistema é marcado pela exploração e degradação nas relações econômico-produtivas, pela dominação e opressão nas relações políticos-sociais e pela indiferenciação e alienação nas relações simbólico-culturais.

Veremos, portanto, como tais questões se materializam em relação às pessoas com deficiência nos aspectos históricos; aspectos educacionais; aspectos ideológicos; aspectos econômicos/produtivos; e aspectos de participação no poder; e da necessidade da construção da/o sujeita/o histórica/a.

Obviamente consideramos haver outras determinações além das que trataremos aqui, no entanto, optamos por tratar destas pois, de acordo com o recorte de nossa pesquisa, servirão de fundamentação para os próximos capítulos deste trabalho.

Compreendemos que a problemática da *exclusão/inclusão* da pessoa com deficiência precisa ser debatida a partir das conclusões que apresentamos até aqui, no

capítulo anterior. Ou seja, não como um processo específico de *exclusão* que acomete essas/es indivíduas/os particularmente, mas como uma das manifestações da dialética *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal*, esta sim, com multideterminações específicas sobre as pessoas com deficiência, e outros grupos.

4.1. Dos aspectos históricos: porque é preciso desconfiar de uma leitura dos acontecimentos que os aprisiona neles mesmos, no instante em que ocorrem[17]

Iniciando pelos aspectos históricos da *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* das pessoas com deficiência, destacamos que, embora existam processos históricos que remetem a outros modos de produção, outras formas de organização social ou mesmo etapas anteriores do capitalismo que impuseram às pessoas com deficiência um lugar específico na sociedade, no atual contexto social, a *exclusão/inclusão* dessas/es sujeitas/os está articulada com a estrutura desse modelo de sociabilidade, pautada na competição, na produtividade, na meritocracia, no individualismo, na mercadoria, no consumo e, mais recentemente, na flexibilização e na precarização do trabalho, na globalização, na desregulamentação, entre outros aspectos desumanizantes.

Portanto, não podemos perder de perspectiva a singularidade e complexidade da relação que a sociedade capitalista estabelece com as pessoas com deficiência. Essa posição está ancorada na proposição de Fontes (2022) de que

> Por recobrir situações e questões variadas, o termo [exclusão] deve ser caracterizado de tal forma - e isso é fundamental - que dê conta efetivamente do que está designando, permitindo a diferenciação analítica das múltiplas formas de segregação social, e inclusive, a reflexão sobre suas transformações (Fontes, 2022, p. 30).

No mesmo sentido, Wanderley (2001, p. 18) destaca que "qualquer estudo sobre a exclusão deve ser contextualizado no espaço e tempo ao qual o fenômeno se refere". Castel (2008, p. 17), por sua vez, pondera a importância de "desconfiar de uma leitura dos

[17] Robert Castel (2008, p.17).

acontecimentos que os aprisiona neles mesmos, no instante em que ocorrem", conforme citamos no subtítulo desta seção.

Portanto, no que se refere às pessoas com deficiência, Izabel M. M. de L. Maior (2017, 2020) destaca que, por séculos, a diferença entre os seres humanos tem sido motivo de eliminação, *exclusão* e formas diversas de segregação dessa população, vistas como risco à sociedade, como doentes e incapazes. E em todas essas situações se manifesta a opressão dos que detém o poder sobre as/os indivíduas/os em situação de vulnerabilidade.

Nesse sentido, José R. Carvalho e Lucia T. Z. Tureck (2014) ressaltam que

> as situações sociais vividas pelo segmento das pessoas com deficiência não se determinam pelos fatos mais recentes, mas, sim, são determinações históricas concretas, que imputam a respeito dessas pessoas compreensões agregadas de elementos pouco científicos, com resultado negativo para elas (Carvalho; Tureck, 2014, p. 33).

Não vamos nos ater detalhadamente sobre os aspectos históricos da participação da pessoa com deficiência em sociedade pois há uma vasta produção nesse sentido. Entretanto, para contribuir com nossa exposição, vale fazermos uma brevíssima incursão histórica a partir da produção de Otto M. da Silva (1987) sobre como algumas sociedades, em seus devidos contextos históricos anteriores ao capitalismo, percebiam as im/possibilidades de participação das pessoas com deficiência no processo de produção, distribuição e consumo dos meios e produtos de existência[18].

Vale ressaltar que não há uma linearidade nesse sentido, pois no interior de uma mesma sociedade coexistem diferentes formas de materialização da participação social das pessoas com deficiência, portanto os aspectos aqui relatados têm um caráter generalizante.

Além disso, a história também não é linear, conforme nos alerta Fontes (1997, 2022), há uma dialética entre passado e presente. Eliane B. Pertile e Nerli N. Mori (2021 p. 4) destacam que "o passado e o presente se relacionam, estando um contido no outro em maior ou menor proporção". Assim, podemos identificar elementos do passado que reverberam no presente e o constituem relacionados aos processos de socialização das pessoas com deficiência.

[18] Para aprofundamento na temática da história da pessoa com deficiência, sugerimos a obra "*A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje"*, de Otto Marques da Silva. No contexto brasileiro, sugerimos as obras "*Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente"*, de José Geraldo Silveira Bueno; *"E educação do defiente no Brasil: nos primórdios ao início do século XXI*", de Gilberta de Martino Jannuzzi; e *"Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas"*, de Marcos José Silveira Mazzotta.

Segundo Silva (1987), em algumas sociedades, como por exemplo, na antiguidade, na sociedade greco-romana e alguns povos originários, as pessoas com deficiência eram *excluídas* por eliminação, no entanto, a partir de pressupostos diferentes.

Na antiguidade e nos povos originários, as sociedades humanas eram nômades e aquelas/es indivíduas/os que não conseguiam acompanhar o grupo, por deficiência, doença ou velhice, eram abandonadas/os no acampamento anterior, ou seja, eram *excluídas/os* efetivamente da sociedade.

Já na sociedade greco-romana, as/os filhas/os com deficiência congênita das classes dominantes eram eliminadas/os assim que a deficiência fosse constatada, pois havia a busca pelos corpos de mulheres e homens tidos como perfeitos. No entanto, dentre as populações escravizadas, pessoas com deficiência podiam ser mantidas como objeto de exposição de "aberrações" nos circos ou mesmo, forçadas a trabalhar conforme suas possibilidades até a morte, como as/os demais escravizadas/os.

Na Idade Média, onde hoje é o continente europeu, sob a influência do poder da igreja, a deficiência deixa de ser vista como um defeito propriamente para ser compreendida num âmbito mais espiritual, ou seja, como resultado do pecado. Dessa forma, se elabora a perspetiva assistencialista e caritativa em relação às pessoas com deficiência, que, vale ressaltar, se mantém presente de forma acirrada nos dias atuais.

Em decorrência da perspectiva caritativa, naquele período, houve o predomínio da segregação em instituições religiosas e filantrópicas, hospitais, asilos e hospícios, junto com idosas/os, leprosas/os e outros desviantes, como as/os vagabundas/os e mulheres que não aceitavam as condutas de comportamento da época.

Nesses espaços as pessoas com deficiência podiam, se lhes fossem proporcionadas condições e fossem consideradas aptas, desenvolver algum trabalho manual voltado para a manutenção dos espaços físicos, ou seja, eram exploradas para manter a estrutura disciplinarizante da sociedade.

Concomitantemente, nos centros urbanos muitas/os eram marginalizadas/os vivendo da mendicância, enquanto no campo, onde havia um certo controle da divisão familiar do trabalho, a força de trabalho das pessoas com deficiência poderia ser utilizada de acordo com suas condições.

Temos, portanto, nos exemplos citados, situações de eliminação, de segregação e de integração da pessoa com deficiência anteriores à sociedade capitalista, com diferentes nuances de acordo com as condições materiais e contextos históricos de cada modelo social.

Em relação à sociedade capitalista, Alfredo R. de Carvalho e Patrícia Zanetti (2015) denunciam que as transformações no poder econômico e político, na ampliação do comércio, na visão de mundo, na ciência e na tecnologia, nos processos de produção e distribuição de mercadorias que representaram um avanço substancial do ponto de vista do desenvolvimento histórico da humanidade, "não favoreceram de forma positiva as condições de trabalho das pessoas com deficiência" (Carvalho; Zanetti, 2015, p. 70), pois durante os quatro primeiros séculos do capitalismo, se manteve o predomínio da institucionalização dessas pessoas, principalmente as pertencentes à classe trabalhadora.

Carvalho e Zanetti (2015, p. 70) destacam, ainda, que, junto com as pessoas com deficiência, eram institucionalizados "todos aqueles que não podiam ou não se sujeitavam à lógica da exploração capitalista". O autor e a autora citam José G. S. Bueno (1993) para corroborar suas afirmações: "O que ocorreu, na verdade, foi o isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização" (Bueno, 1993, p. 63).

Carvalho e Paulino J. Orso (2014) denunciam que o capitalismo não se interessa pela exploração da força de trabalho das pessoas com deficiência pois seus corpos não permitem a mesma produtividade que as pessoas sem deficiência, limitando a extração da mais-valia, diminuindo a obtenção de lucro e encarecendo o processo de produção. Por isso houve o predomínio da segregação em instituições durante os primeiros séculos de vigência desse modo de produção, para que elas não atrapalhassem o desenvolvimento social.

Wilhelm (2015) acrescenta que, além de não se interessar pela pessoa com deficiência por considerá-la improdutiva, o capitalismo é ainda mais cruel porque é produtor de deficiências, pois muitas trabalhadoras e trabalhadores foram, e são ainda, mutilados e adoecidos nas fábricas ou pelas condições de seus trabalhos. A autora também ressalta os problemas de saúde mental que o capitalismo produz, que em épocas anteriores levavam à institucionalização.

Anahi de G. Mello (2021) destaca que essa situação já era observada por Friedrich Engels na obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.*

Tais proposições coadunam com nossa exposição acerca da *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal*. Diante da impossibilidade do extermínio, e, portanto, da *exclusão* de fato das pessoas com deficiência como nos contextos sociais anteriores, a sociedade capitalista estabeleceu um lugar para elas: as instituições segregadas.

Isso porque, em decorrência do advento do cristianismo, a prática da eliminação passou a ser moralmente condenada a partir da Idade Média, conforme destacam Wilhelm (2015) e Carvalho e Orso (2014).

Nesse sentido, Carvalho e Tureck (2024) concluem que, com o fim da sociedade comunal primitiva, as pessoas com deficiência passaram a ser marginalizadas de forma cada vez mais intensa, sendo que, principalmente na sociedade capitalista "a regra é, contudo, que a maior parte dos defeituosos oriundos da classe proletária é mantida à margem da sociedade" (Carvalho; Tureck, 2014, p. 38).

Ou seja, para as pessoas com deficiência foi designado um lugar que, embora apartado das demais dimensões sociais, ainda estava dentro da sociedade e funcionava como mecanismo estrutural para a manutenção da ordem que se estabelecia. Como já citamos, além das pessoas com deficiência, as demais pessoas que se constituam um estorvo para a sociedade também eram institucionalizadas e essa era a função social última desses lugares: esconder, tirar de circulação as/os indesejáveis e disciplinar as/os demais (Bueno, 1993, Carvalho; Zanetti, 2015).

Para Fontes (1997, p. 11; 2022, p. 31), "demonstrava-se assim como expressivas parcelas da população eram reduzidas a situações de inferioridade social, mantida por um discurso de poder tendente a hierarquizar e reproduzir as formas de controle social".

Concomitantemente, segundo Bueno (1993), as pessoas com deficiência da elite tinham possibilidades de usufruir da vida familiar e da riqueza produzida. O autor não se refere especificamente às pessoas cegas, surdas ou com deficiência física não sensorial nesse caso, mas podemos inferir que a aceitação pela condição econômica era restrita a essas/es indivíduas/os, visto que a história relata que as pessoas com deficiência intelectual, mesmo quando nascidas em família da classe dominante, geralmente eram institucionalizadas, principalmente se fossem mulheres.

Vale ressaltar que, na literatura que aborda as formas de tratamento das pessoas com deficiência nas sociedades, podemos citar Romeu K. Sassaki (1999, 2002, 2009) como referência no Brasil, esse modelo é chamado de *segregação*, se diferenciando da ideia de *exclusão* que é utilizada para denominar as sociedades que eliminavam as pessoas com deficiência.

A institucionalização perdurou até recentemente, principalmente para pessoas com deficiências intelectuais, mas também para aquelas que se opunham à ordem social, inclusive mulheres que não se sujeitavam ao modelo de feminilidade imposto. Vale destacar que, no

Brasil, apenas em 2001 foi sancionada a Lei nº 10.216, chamada de Reforma Psiquiátrica, ou Lei Antimanicomial (Brasil, 2001), propondo tratamento humanizado em liberdade para pessoas com transtornos mentais.

A situação geral das pessoas com deficiência foi se alterando, de forma muito pontual, a partir da década de 1950, como os movimentos de auto-organização das pessoas com deficiências. Carvalho e Zanetti (2015) destacam que, o movimento de auto-organização das pessoas com deficiência se deu concomitante aos movimentos de outros segmentos marginalizados da sociedade.

A partir daí, percebemos que, não só a questão das pessoas com deficiência passa a ser vista pela ótica da *exclusão/inclusão*, mas, também, desses outros segmentos sociais que vão sendo (auto)categorizados no estereótipo de *excluídas/os*, culminando na imprecisão que o conceito adquiriu e na *inclusão*, via sistema, como solução para o problema.

Porém, as discussões em torno da *inclusão* das pessoas com deficiência são mais recentes, remontam a década de 1980. Antes disso, se configurou a perspectiva da integração, a qual, pautada no modelo médico, que veremos adiante, compreende que a pessoa com deficiência pode ser inserida em alguns espaços da sociedade quando devidamente preparada para tal.

Essa perspectiva recai, principalmente na esfera médica, nos tratamentos de habilitação e reabilitação, e na Educação Especial, que são voltados para o preparo dessas/es sujeitas/os para serem inseridas/os posteriormente na sociedade, se conseguirem alcançar determinados níveis de "normalização".

Essa forma de compreender a socialização da pessoa com deficiência, chamada de *integração*, se diferencia da *exclusão* (por eliminação) e da *segregação* (apartação social) (Sassaki, 1999, 2002).

Maior (2017, 2020) destaca que as políticas integracionistas direcionadas para as pessoas com deficiência são específicas, isoladas e, frequentemente, voltadas para a saúde, a assistência social e a Educação Especial em escolas ou classes segregadas.

Com a abertura política, segundo Sassaki (1999), a partir da década de 1980 e, mais acentuadamente, na década de 1990, a proposta e o discurso da *inclusão* vão ganhando adeptos e se expandindo nas diversas esferas sociais. O autor define a *inclusão* como "o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana [...] com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações" (Sassaki, 2002, p. 1).

Podemos ver que essa definição não se trata especificamente das pessoas com deficiência, mas envolve, segundo o autor, outras características da denominada diversidade, como etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos. Isso decorre da amplitude que os termos *exclusão* e *inclusão* vão tomando na sociedade, abarcando cada vez uma diversidade maior de segmentos sociais.

Em relação às pessoas com deficiência, podemos afirmar que, atualmente, as diferentes formas de se compreender os processos de socialização dessas/es sujeitas/os coexistem.

Ainda é possível observar formas de *exclusão*, mesmo que não declaradas e implícitas, como a *exclusão por indiferença*, quando pessoas com deficiência, principalmente mais severas e extremamente marginalizadas, são completamente ignoradas pela sociedade; e a *exclusão por extermínio*, em práticas como as denunciadas por Marinalva S. Oliveira e Maria do C. L. da Silva (2021) durante o período da pandemia de Covid-19, quando pessoas com deficiência tiveram acesso negado a tratamento de saúde por serem consideradas menos capazes de sobreviver.

Segundo as autoras, "alguns lugares estabeleceram hierarquia entre pessoas com deficiência e sem deficiência para acessos aos recursos de saúde necessários à manutenção da vida em face da Covid-19" (Oliveira; Silva, 2021, p. 263). Além disso, segundo as autoras não foram adotados protocolos de atenção prioritária para essas pessoas, visto que elas não foram incluídas nos grupos de risco, demonstrando uma completa negligência e omissão com esse segmento populacional.

Práticas de segregação em instituições, principalmente educacionais, ainda são vigentes, embora não seja uma institucionalização total, visto que as pessoas não residem nesses locais. Assim como a segregação no ambiente doméstico é a realidade de muitas pessoas com deficiência.

E, apesar dos avanços da *inclusão*, podemos afirmar que a prática predominante é da integração, pois a ideologia hegemônica em relação às pessoas com deficiência ainda se pauta no modelo médico, que veremos adiante, a partir do qual se espera a normalização dessas pessoas para serem inseridas em sociedade e conforme discutimos em Claudia Gallert e Pertile (2022).

Sobre a *inclusão*, Ribeiro (1999) e Ferraro, Oliveira e Ribeiro (1999) chamam a atenção para os riscos das pautas e conquistas da classe trabalhadora serem subsumidas pelo capital, que as incorpora a seu favor. Esse movimento é evidente em relação às pautas

integrativas e *inclusivas* que se delinearam a partir da década de 1960 com os movimentos de categorias de *excluídas/os* e foram subsumidos pelo capital. Este, por sua vez, lhes oferece uma alternativa, frágil e insuficiente, destaca-se, pautada nos interesses do próprio capital, ou seja, a *inclusão forçada, precária, instável e marginal*.

Maior (2017, 2020) lembra que, da invisibilidade até a convivência social, houve longa trajetória marcada pelas medidas caritativas e assistencialistas, que mantiveram as pessoas com deficiência isoladas nos espaços da família ou em instituições de confinamento.

Conforme veremos adiante, a mudança de perspectiva da segregação para a integração e para a *inclusão* proporcionou um deslocamento parcial do lócus da pessoa com deficiência na sociedade, pois a institucionalização deixa de ser a regra primeira, embora não deixe de existir, agora com outros modelos.

Na esfera educacional talvez sejam perceptíveis maiores mudanças, no entanto, a fragilidade das políticas nesse sentido é evidente e várias pesquisas, de diferentes perspectivas teóricas, demonstram que há muito o que se avançar em termos técnicos e práticos. Porém, em relação ao acesso ao trabalho, poucas mudanças são perceptíveis, pois, o que decorre, de fato, é que as pessoas com deficiência, em sua maioria, permanecem restritas ao âmbito familiar ou no trabalho informal.

4.2. Dos aspectos ideológicos: porque a deficiência é uma construção social em constante devir[19]

Nesta seção abordamos alguns elementos dos aspectos ideológicos postos na dialética *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* relacionada às pessoas com deficiência, pois, além dos aspectos econômicos, determinados pelo nascimento da pessoa, o seu lugar na sociedade também é determinado pela forma como a sociedade compreende as características dos seus corpos, a disponibilidade de seus sentidos e suas capacidades cognitivas e funcionais, perpassando os modelos caritativo e médico (ou biomédico) de deficiência e o capacitismo estrutural que deles decorrem.

Portanto, dentre os elementos ideológicos que atravessam a dialética *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* em relação

[19] Izabel M. M. de L. Maior (2017)

às pessoas com deficiência, trataremos dos modelos caritativo, médico, social e psicossocial de deficiência.

Como veremos, são formas diferenciadas entre si de compreender a deficiência e a pessoa com deficiência. Também trataremos do capacitismo e da compensação social da deficiência como perspectivas opostas de compreender os processos de socialização da pessoa com deficiência. Além disso, trataremos da importância da validação dos modos de vida das pessoas com deficiência e das diferentes formas de se experienciar a deficiência.

Em primeiro lugar, vale ressaltar que as concepções de deficiência e de pessoa com deficiência são coisas diferentes. O que se pensa sobre as pessoas com deficiência e seus modos de vida decorrem da forma como se compreende a deficiência.

Sandra R. M. Lage, Rosane S. A. Lunardelli e Tatiana T. Kawakami (2023) destacam que, a partir dessa compreensão, podemos identificar, em um primeiro momento, o modelo caritativo da deficiência. Segundo as autoras, para esse modelo

> a pessoa com deficiência é vista como vítima de sua incapacidade, reforçado pelo conceito de caridade, no sentido de piedade e vistos como incapazes e carentes de total assistência. O modelo caritativo, vê as pessoas com deficiência como vítimas de circunstâncias, que merecem pena e precisam de ajuda (Lage; Lunardelli; Kawakami, 2023, p. 6).

Vale ressaltar que essa forma de compreender as pessoas com deficiência ainda é recorrente na sociedade atual, apesar de, transcorridos alguns séculos e outras perspectivas, como o modelo médico, o social e o psicossocial, tenham sido desenvolvidos, como veremos.

O modelo caritativo da deficiência decorre da filantropia voltada para as pessoas com deficiência na Idade Média, quando a deficiência era entendida como decorrência do pecado, castigo divino ou provação. De qualquer forma, a ênfase é na experiência individual da deficiência e na caridade, já que se entende a vida com a deficiência como trágica e sofrida (Lage; Lunardelli; Kawakami, 2023).

Ainda segundo Lage, Lunardelli e Kawakami (2023), a partir do século XVIII, com o avanço da medicina e da ciência moderna, é desenvolvido o modelo médico de deficiência.

Segundo Débora Diniz (2007, p. 15), para "o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente [pessoa com deficiência] deve ser objeto de cuidados biomédicos" em vistas se aproximar o máximo possível da normalidade.

Maior (2017, 2020) complementa que essa perspectiva considera a deficiência como consequência de uma doença ou acidente, que gera alguma incapacidade, que, por sua vez, deve ser superada pela habilitação ou reabilitação, se aproximando da cura.

A autora destaca que o modelo médico se concentra na limitação funcional que está na pessoa e não leva em consideração as barreiras presentes no contexto social. Dessa forma, se vincula com a integração social e com a normalização das pessoas com deficiência para que atendam os padrões de desempenho e estética exigidos pela sociedade.

Essa perspectiva é, até hoje, predominante na concepção da deficiência e da pessoa com deficiência na sociedade, seja nas esferas produtiva, da saúde, da educação, na assistência social, na imprensa e no senso comum. No entanto, não é a única, porque permanecem ainda vestígios do modelo caritativo da Idade Média e, a partir da década de 1960, o modelo social passa a ser elaborado, como veremos.

No âmbito educacional, o modelo médico influenciou a continuidade da segregação das pessoas com deficiência em instituições, pois os espaços direcionadas às elas tinham, ainda, um caráter hospitalar, onde deveriam ser tratadas as condições fisiológicas da deficiência. No entanto, o viés da integração possibilitou a posterior inserção dessas pessoas em alguns espaços, quando consideradas mais próximas possível da normalidade.

Além disso, também está atrelado aos limites da inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, conforme veremos, pois abarca o entendimento que os corpos das pessoas com deficiência precisam ser corrigidos, se não pela medicina, então pela tecnologia, para serem produtivamente úteis.

Vale ressaltar que, inicialmente, por estar relacionado à perspectiva da integração da pessoa com deficiência, o modelo médico demonstrou um avanço em relação às práticas segregacionistas, entretanto, atualmente, segundo argumenta Sassaki (1999), demonstra a resistência da sociedade em aceitar mudanças nas suas estruturas e atitudes.

Como contraponto ao modelo médico, a partir da década de 1960, passa a se delinear o modelo social de deficiência, como resultado dos estudos sociais sobre a deficiência e da auto-organização das pessoas com deficiência, que iniciaram naquele período.

Maior (2017) destaca que a deficiência é um conceito em evolução, de caráter multidimensional, portanto, podemos afirmar que está em constante devir, conforme parafraseamos a autora no subtítulo desta seção. O movimento de elaboração do conceito de deficiência e das mudanças nas formas de se compreender as pessoas com deficiência é

objeto de análise de Diniz (2007), que traça um histórico das principais discussões sobre o tema.

Esse movimento iniciou na década de 1960, no Reino Unido, por um grupo de sociólogos pautados na perspectiva marxista, homens, brancos, com deficiência física não sensorial. Esse grupo conquistou o primeiro avanço, que foi retirar o debate da área estritamente médica para considerá-lo como objeto das ciências sociais. Trata-se do primeiro grupo de pessoas com deficiência auto-organizado com objetivo de discutir a deficiência academicamente (Diniz, 2007).

O grupo partiu da denúncia de que, em vez de internadas para tratamento ou reabilitação, as pessoas com deficiência estavam encarceradas, logo "a experiência da deficiência não era o resultado das lesões, mas do ambiente hostil à diversidade física" (Diniz, 2007, p. 15).

A intenção em centrar o debate nessa premissa pretendia retirar da/o indivídua/o a responsabilidade pela opressão experimentada pelas pessoas com deficiência, fundamento do modelo médico, e transferi-la para a incapacidade da sociedade em aceitar a diversidade.

Diniz (2007) discorre sobre como essas primeiras elaborações foram sendo revistas, redefinidas e ampliadas nas décadas que se seguiram, tomando proporção mundial.

A autora também pontua a importância de teóricas feministas que contribuíram para a expansão do conceito do modelo social a partir da década de 1990. Nesse âmbito, Ruthie B. Gomes *et al.* (2019) destacam Rosemarie Garland-Thomson, Kimberlé Crenshaw e Amita Dhanda, entre diversas outras autoras com trabalhos mais recentes sobre a tema da intersecção entre deficiência e gênero. No Brasil, podemos destacar os trabalhos de Anahi G. de Mello.

Segundo Diniz (2007), as feministas trouxeram para o debate questões como raça, gênero, orientação sexual, idade, cuidado, dor, lesão, dependência e interdependência, que perpassam a concepção e a experiência pessoal da deficiência. Além disso, foram elas

> as primeiras a apontar o paradoxo que acompanhava as premissas do modelo social. Por um lado, criticava-se o capitalismo e a tipificação do sujeito produtivo como não-deficiente; mas, por outro, a luta política era por retirar as barreiras e permitir a participação dos deficientes [pessoa com deficiência] no mercado de trabalho. Ou seja, a aposta era na inclusão, e não na crítica profunda a alguns dos pressupostos morais da organização social em torno do trabalho e da independência (Diniz, 2007, p. 60).

Tais colocações de Diniz (2007) coadunam com nossa discussão acerca dos limites da *inclusão*, pois esta apenas reforça os interesses do capital e a atual ordem social. Ao trazer as contribuições das feministas, a autora problematiza como a eliminação de barreiras arquitetônicas, de transporte e sociais não são suficientes para resolver a problemática de todas as pessoas com deficiência nessa sociedade.

Além disso, ao trazerem as problemáticas de cuidado, da dependência e da interdependência, que são próprias do âmbito doméstico, as feministas colocam novas perspectivas para o debate. Diniz (2007) salienta que, para elas, o modelo social de deficiência apresentava limites porque partia da *inclusão* da pessoa com deficiência no trabalho produtivo como sinônimo de *inclusão social*, sem considerar a diversidade dos modos de vida das pessoas com deficiência.

Para as feministas, segundo Diniz (2007), essa perspectiva não seria suficiente para provocar as estruturas morais mais profundas da sociedade, pois valores próprios desse modelo social como autonomia, independência e produtividade estavam na centralidade das pautas.

> O argumento do modelo social era o de que a eliminação de barreiras permitiria que os deficientes [pessoa com deficiência] demonstrassem sua capacidade e potencialidade produtiva. Essa idéia foi duramente criticada pelas feministas, pois era insensível à diversidade de experiências da deficiência (Diniz, 2007, p. 63).

Segundo as feministas, para muitas pessoas com deficiência as demandas por justiça se amparam em princípios de bem-estar diferentes da ética individualista. Nesse sentido, por exemplo, a interdependência é um valor moral que não era considerado pelo modelo social (Diniz, 2007).

Portanto, como Maior (2017) nos indica, o conceito de deficiência vem sendo redefinido conforme avançam as discussões. Atualmente, a partir da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIFS), lançada em 2011, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), se fala em modelo biopsicossocial, definindo funcionalidade e deficiência como a interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais (Farias *et al*, 2022, p. 172).

O modelo biopsicossocial manifesta um avanço, pois retoma a importância da deficiência no aspecto biológico, ou seja, sem negá-la enquanto parte constitutiva da pessoa, traz o elemento psíquico e amplia o entendimento da dimensão social, assim, as

características pessoais “podem ou não gerar restrições, dependendo das barreiras sociais e culturais que impeçam a participação social dos cidadãos com limitações” (Maior, 2017, p. 32).

Elizabeth Rossetto e Jane P. Iacono (2022, p. 152) destacam que, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, a deficiência é compreendida como uma característica de origem orgânica, biológica, mas também é entendida “como consequência de uma realidade concreta, social, construída histórica e culturalmente pelos homens”. Portanto, segundo as autoras, é possível dizer que a base genética está reduzida aos processos inferiores, enquanto as relações sociais, culturais, são responsáveis pelos processos superiores de desenvolvimento.

Rossetto e Iacono (2022) escrevem a partir de Lev S. Vigotski, que a deficiência em si não é o mais importante, mas as formas como o meio social interage com ela, destacando que o desenvolvimento cultural deve ser o principal fator para a compensação das limitações decorrentes da deficiência.

Portanto, podemos perceber pela discussão apresentada, que a definição do conceito passa pela compreensão de que a deficiência é uma construção social e a participação da pessoa com deficiência na sociedade está relacionada com o contexto no qual está inserida. Nessa perspectiva, a deficiência não é apenas uma característica biológica, como refere o modelo médico. Segundo Maior (2017), as limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais são atributos das pessoas, e a deficiência se refere às interações e possibilidades de interações “entre a pessoa e as barreiras ou os elementos facilitadores existentes nas atitudes e na provisão de acessibilidade e de tecnologia assistiva como resultado das políticas públicas” (Maior, 2017, p. 32).

Maior (2017) explica que

> A mesma pessoa com limitação funcional encontrará condições para realizar atividades e participar na comunidade na proporção direta dos apoios sociais existentes. Isso significa dizer que o meio é responsável pela deficiência imposta às pessoas. Entende-se, portanto, que deficiência é uma questão coletiva e da esfera pública, sendo obrigação dos países proverem todas as questões que efetivamente garantam o exercício dos direitos humanos (Maior, 2017, p. 32).

Ou seja, para essa perspectiva, a deficiência é o resultado das interações *entre* a pessoa com determinadas características físicas ou psíquicas e as barreiras, os elementos facilitadores, as demais pessoas e com toda a materialidade da sociedade.

Essa concepção está presente na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Lei n. 13.146/2015 (Brasil, 2015), que, em seu Artigo Segundo, expressa a seguinte definição de pessoa com deficiência

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Mello (2021) chama a atenção que, ao passar do modelo médico para o social, a deficiência deixa de se referir às ideias de incapacidade e limitação, que são associadas a noções de falta, perda e déficit. Dessa forma, os movimentos sociais das pessoas com deficiência no Brasil passam a adotar, sem ressalvas, os termos "deficiência" e "pessoa com deficiência" com orgulho, porque entendem que a deficiência é um atributo, uma qualidade que a distingue de outros grupos sociais e não mais como um problema ou uma incapacidade.

Avançando na discussão, Oliveira e Silva (2021, p. 264) entendem que "o enfoque social da deficiência compreende que o problema central do 'déficit' está na sociedade capitalista/burguesa que exclui, oprime e se mantém, hegemonicamente, pela produção e reprodução da desigualdade social"; e, concordando com nossa argumentação exposta no terceiro capítulo, que as dificuldades em relação à contradição *inclusão* e *exclusão* extrapolam a questão da deficiência, visto que a relação direta é com o modelo de sociedade existente.

No entanto, esta é apenas uma das possíveis compreensões do modelo social de deficiência. Hegemonicamente, este conceito está subsumido à lógica do capital, pois, contraditoriamente, assim como o modelo médico está atrelado à integração, o modelo social está atrelado à *inclusão.*

Não é incomum encontrarmos trabalhos acadêmicos como o de Adenize Q. Farias *et al.* (2022) que, por se pautar em uma abordagem pós-estruturalista, defendem o modelo social de deficiência, fazem críticas à sociedade e apregoam a necessidade de mudanças "estruturais". No entanto, tais mudanças são restritas ao nível do discurso, da cultura, das práticas sociais e das relações humanas, não visam mudanças na estrutura econômica que é a verdadeira responsável pela *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal.* Nesse limite, conforme vemos em Farias *et al.* (2022), apesar

de suas críticas, propagandeiam a *inclusão* como alternativa viável e possível, sem questionar os limites impostos pela estrutura social que impedem tal processo.

Considerando que o conceito de deficiência está em constante construção, e, embora o agora denominado modelo biopsicossocial seja um avanço em relação ao modelo médico e ao modelo social, talvez seja o caso de avançar ainda mais na discussão para agregar os aspectos econômicos/produtivos no conceito de deficiência, pois estes nem sempre estão compreendidos na ideia de "social".

Feitas as discussões referente aos modelos caritativo, médico, social e psicosocial de deficiência, passaremos para a problemática do capacitismo[20] e, na sequência, para a compensação social de deficiência.

Segundo Mello (2016), o termo *capacitismo* deriva de *capaz*, no sentido de positividade da deficiência, dessa forma, o capacitismo está para a deficiência assim como racismo está para raça e sexismo está para sexo. Ou seja, sugere o afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência.

A autora define o capacitismo como

> uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais, etc) [...]. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiências são *capazes de fazer* para serem consideradas plenamente humanas (Mello, 2016, p. 3272, grifos da autora).

Farias *et al.* (2022, p. 170) acrescentam que o termo capacitismo "expressa todas as formas de opressão e subjugamento que contrapõe a capacidade das pessoas, em razão da sua condição de deficiência". Segundo as autoras, se trata de crenças equivocadas pelas quais as pessoas com deficiência são vistas como inaptas para assumir funções proativas e posições de destaque. Ou, ainda, "é a discriminação contra a pessoa com deficiência em comparação

[20] Uma versão preliminar do texto acerca do capacitismo, junta aos dados resultantes da coleta da pesquisa de campo sobre o tema, foi publicada em co-autoria com a orientadora deste trabalho, a professora doutora Eliane Pinto de Góes, como o capítulo intitulado "*Eu acho que a inclusão deveria acontecer até o ensino médio": manifestações capacitistas no ensino superior no IFPR*, no e-book *Entre Portas Abertas e Barreiras Invisíveis - Volume 1: Inclusão e formação docente no Ensino Superior*, organizado por Cleusa Inês Ziesmann, publicado pela Editora Ilustração, em 2025. Disponível em: https://editorailustracao.com.br/livro/entre-portas-abertas-e-barreiras-invisiveis-volume-1. Acesso em 13 out. 2025

aos padrões de beleza, de funcionalidade e de formas homogêneas de ser capaz" (Farias *et al.*, 2022, p. 173).

Segundo Mello (2016) o termo *capacitismo* é recente no vocabulário brasileiro, se trata, portanto, de um neologismo. A autora destaca que, até o ano de 2012, não havia no Brasil uma categoria analítica que expressasse a discriminação por motivo de deficiência. A autora cita Débora Diniz e Wederson Santos para problematizar a questão.

> O direito de não ser discriminado pelo corpo que se habita está em nosso marco constitucional, que veda a discriminação por sexo ou raça. Para descrever essas formas perversas de opressão pelo corpo, dispomos de categorias analíticas e discursivas: sexismo, no caso da discriminação por sexo; homofobia, no caso da discriminação pela orientação sexual; racismo, no caso da discriminação pela cor da pele ou etnia. No caso da pessoa com deficiência, há uma ausência no léxico ativo da língua portuguesa. Nossa incapacidade discursiva é um indicador da invisibilidade social e política desse fenômeno. Como descrever os resultados perversos da ideologia da normalidade sobre os corpos com impedimentos? Como nominar as expressões da desigualdade sofrida pelas pessoas com deficiência no mundo do trabalho, nas escolas e nas relações interpessoais? (Diniz; Santos, 2010, *apud* Mello, 2016, p. 3267).

A partir dessas colocações, Mello (2016) defende o uso do termo *capacitismo* diante da necessidade urgente de visibilizar a forma específica de opressão contra as pessoas com deficiência e, ainda, de dar maior visibilidade social e política para esse público. A autora passou então a ser uma das ativistas que promoveu a difusão do termo no Brasil (Mello, 2024). Atualmente, podemos dizer que vem ganhando espaço e já é possível encontrar pesquisas que abordam a temática, como Farias *et. al* (2022), Oliveira e Silva (2021), Sheila M. D. Bassoli *et al.* (2025) e Beni *et al.* (2025), que nos servem de referência.

Mello (2024) também discute, a partir de Robert McRuer (2024) que

> A modernidade fabrica uma certa versão de humanidade que ganha corpo social e histórico dentro de um conjunto de instituições específicas: o sujeito normal. Sujeito que [...] com sua noção de capacidade corporal compulsória, é tanto heterossexual quanto "capaz" (Mello, 2024, p. 13).

A autora e o autor defendem a Teoria *Crip* como uma possibilidade para superar a corponormatividade e a capacidade corporal compulsória. Para essa teoria, a corponormatividade compulsória e a capacidade corporal compulsória são modelos corporais impostos pelo capitalismo que servem de regulação social. McRuer (2024)

problematiza o aparente status de normalidade dessas formas de pensar que parecem vir de lugar nenhum e, ao mesmo tempo, de todos os lugares, servindo para disciplinar os corpos.

Para o autor, suas origens remetem ao sistema capitalista industrial emergente, onde ser livre significava "ser livre para vender sua força de trabalho, mas sem liberdade para se fazer qualquer outra coisa, efetivamente significava ser livre para se ter um corpo capaz, mas não especificamente livre para se ter qualquer outra coisa" (McRuer, 2024, p. 38).

Desde então, tanto a corponormatividade compulsória, como a capacidade corporal compulsória vêm se constituindo como modelos a serem seguidos, impostos e reiterados de diversas formas nas diferentes esferas sociais.

No entanto, McRuer (2024) problematiza que tais visões sobre mulheres e homens não se efetivam de fato, pois são constantemente colocadas em questão pela diversidade dos corpos humanos, com e sem deficiência. São fins impossíveis de serem alcançados, que não se efetivam e, portanto, precisam ser constantemente reiterados na sociedade. A forma como isso acontece se materializa nas práticas capacitistas.

Farias *et. al* (2022) identificam algumas formas de práticas capacitistas, como:

a) inferiorização da pessoa com deficiência, quando é colocada em posições abaixo das demais, pressupondo sua incapacidade, como, por exemplo, ser impedida de realizar determinada atividade em função da deficiência por ser pré considerada incapaz;
b) heroicização da pessoa com deficiência, quando é ovacionada por realizar algo "apesar" da deficiência e suas conquistas são consideradas "milagre" ou "exemplo de superação";
c) infantilização da pessoa com deficiência, quando se utiliza falas e comportamentos infantilizados no trato com as pessoas com deficiência ou quando se justifica tratamentos "especiais" por causa da deficiência;
d) supervalorização da deficiência, quando recebe um alto grau de atenção em função da deficiência.

Tratando do preconceito com as pessoas com deficiência, Jaciete B. Santos (2013) ressalta que

> A força de vontade das pessoas com deficiência, normalmente passa a ser vista como uma atribuição divina presente na figura do herói. Enquanto que a fragilidade daqueles marcados pela limitação física, sensorial e/ou intelectual é tida como uma atribuição sub humana encarnada na figura do 'coitadinho'. Aos considerados 'fortes' as expectativas socialmente

> construídas é de superação, mesmo correndo riscos de sacrifícios capazes de impor afastamentos do convívio humano para que o indivíduo possa se dedicar. Em contrapartida, aos 'coitadinhos' resta o afastamento do convívio humano para evitar sofrimentos, como o de reconhecer a própria fragilidade (Santos, 2013, p. 262).

De qualquer forma, segundo a autora, cabe às pessoas com deficiência o afastamento social, seja pela heroicização ou pela comiseração.

O capacitismo é tão estrutural em nossa sociedade que está presente em ditados e expressões populares como: "*Em terra de cego, quem tem olho é rei"; "O pior cego é aquele que não quer enxergar"; "Dar uma de João sem braço" e "Tem coisa que é melhor ouvir/ver do que ser surdo/cego"*.

Ou em expressões corriqueiras, utilizadas no dia a dia, como: "Fingi demência"; "Que mancada"; "Estar mal das pernas"; "Você está cego/surdo?"; "Que retardado"; "Não ter braço/perna para isso"; e outras.

Essas expressões manifestam uma percepção de que as pessoas com deficiência são inferiores às pessoas sem deficiência (Tem coisa que é melhor ouvir/ver do que ser surdo/cego); que as pessoas com deficiência devem ser submetidas às pessoas sem deficiência pois são menos capazes (Em terra de cego, quem tem um olho é rei); que ter uma deficiência seria uma característica negativa (O pior cego é aquele que não quer enxergar; Que mancada; Estar mal das pernas; Você está cego/surdo?; Que retardado; Não ter braço/perna para isso); ou, ainda, manifestações pejorativas relativas à deficiência (Dar uma de João sem braço; Fingi demência).

Mesmo em campanhas de conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência, encontramos manifestações capacitistas, como podemos observar na Figura 1.

A imagem da Figura 1 foi retirada do site de notícias Portal6, que atua nas cidades de Goiânia e Anápolis, ambas no estado de Goiás. A reportagem tem como título *"Placas" chamam atenção de quem passa por tradicional supermercado de Goiânia*, é assinada por Davi Galvão e datada em 03 de novembro de 2023. O termo "placas" se encontra entre aspas, porque na realidade, se trata de uma pintura no chão de vagas prioritárias no estacionamento de um supermercado localizado em Goiânia.

Figura 1 - Placa de estacionamento com campanha capacitista

Fonte: Portal6 (2023).

Descrição da figura: Foto de uma vaga prioritária para pessoa com deficiência em estacionamento. Os limites da vaga formam um retângulo em faixa amarela. Dentro do retângulo um quadrado em azul com o símbolo universal de pessoa que faz uso de cadeira de rodas em branco na margem esquerda. Em branco os dizeres "Vaga exclusiva. Muitos querem usar essa vaga! Mas ninguém quer usar essa cadeira! Respeito, educação e consideração". O símbolo do supermercado Leve em branco no canto superior direito. [Fim da descrição]

Na reportagem, o autor escreve que "Somando-se a lista de 'placas' curiosas e engraçadas que já foram vistas em Goiânia, mais um exemplar vem chamando a atenção de quem passa pelo supermercado Leve, no Setor Universitário", demonstrando ser uma característica local uma certa irreverência e singularidade nas campanhas de conscientização naquele município.

O autor da reportagem chama de "sinalização bastante criativa" a imagem em questão. Trata-se de uma sinalização com fundo em azul e bordas amarelas na vaga reservada para pessoas que usam cadeira de rodas. Em branco temos o símbolo de pessoa com deficiência física não sensorial que utiliza cadeira de rodas e o símbolo do supermercado em questão e os dizeres: "Vaga exclusiva. Muitos querem usar essa vaga! Mas ninguém quer usar essa cadeira. Respeito, educação e consideração".

McRuer (2024) discute que cultura que subjaz a perspectiva posta na suposta campanha de conscientização,

> assume de antemão que todos concordamos que identidades sem deficiência e perspectivas corporalmente capacitadas são preferíveis e o que todos nós, coletivamente, buscamos. Um sistema de capacidade corporal compulsória exige reiteradamente que as pessoas com deficiência corporifiquem uma resposta afirmativa à pergunta tácita: "Sim, mas, afinal, você não preferiria ser mais como eu?" (McRuer, 2024, p. 39).

A pretensa campanha de conscientização demonstra claramente a visão negativa da deficiência, que é uma das manifestações do capacitismo, indicando que ser uma pessoa que faz uso de cadeira de rodas é algo indesejável. Portanto, a campanha promove um fim contrário ao que pretendia, em lugar de conscientizar sobre os direitos da pessoa com deficiência, promove o preconceito, a segregação, a estigmatização e a cultura da capacidade corporal compulsória.

Para finalizar os exemplos cotidianos de capacitismo, podemos citar as "clássicas" frases direcionada para mães e cuidadoras/es de pessoas com deficiência, que remontam o modelo caritativo da deficiência da Idade Média: "*A gente só recebe a cruz/fardo que consegue carregar*", "*Você já tem um lugar no céu por cuidar de um/a filho/a assim*"; e "*Os/As filhos/as autistas são anjinhos azuis*".

Essas expressões são frequentemente utilizadas no dia a dia, no nível da pseudoconcreticidade, inconscientemente do sentido ideológico que as fundamenta, muitas vezes com "boa intenção", mas, além de serem manifestação do capacitismo, o reforçam e reproduzem.

A partir de suas fontes, Oliveira e Silva (2021) ressaltam o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui os sujeitos, as organizações e as instituições, produzindo, em decorrência, maneiras de se relacionar que estão fundamentadas no modelo médico, em um ideal de sujeito e pelo binarismo norma/desvio.

Dessa forma, segundo as autoras, por estar pautado no modelo médico de deficiência, o capacitismo reduz as pessoas a rótulos e ao que não podem fazer, acarretando que, "as práticas associadas a essa concepção contribuíram historicamente para a invisibilidade e para o isolamento de pessoas com deficiência" (Oliveira; Silva, 2021, p. 261) e, portanto, para a falta de políticas públicas de educação, saúde, habitação, transporte, lazer e cultura.

Ainda para Oliveira e Silva (2021), a forma como a deficiência é compreendida pela sociedade é formada a partir dos valores ideológicos da classe hegemônica. Dessa forma, para conquistar e manter as relações de dominação, como vimos, a sociedade capitalista afasta quem não atende às suas demandas arraigadas na maximização da produção, do lucro e da exploração. Esses processos de *exclusão* contribuem para a eliminação de quaisquer possibilidades de as pessoas com deficiência se realizarem por meio do trabalho.

Na atual sociedade, “os corpos têm valor dentro de uma escala produtiva. Mas, nesse caminho, as vulnerabilidades e as precariedades serão acentuadas à medida que aquele corpo responde ou não às condições exigidas pelas estruturas de poder” (Oliveira; Silva, 2021, p. 263). Dessa forma, o capacitismo também colabora para o aperfeiçoamento e a manutenção desse modelo de sociedade ao estabelecer um ideal de corponormatividade.

Em termos legais, Maior (2017) denuncia que a sociedade brasileira não reconhecia a violência contra as pessoas com deficiência e, para corrigir essa situação, a LBI (Brasil, 2015), em seu Art. 88, enfatiza o enfrentamento da discriminação e de outras formas de praticar a exploração, a violência e o abuso contra as pessoas com deficiência sob pena de aplicação de multa ou reclusão.

Se o capacitismo se configura como a atual forma hegemônica que determina a forma como as pessoas com deficiência são vistas em nossa sociedade e, ainda, as práticas sociais que dele derivam e, entendendo que ele se articula com o modelo médico, podemos apontar a compreensão da compensação social da deficiência como uma possibilidade oposta de direcionar esse olhar, atrelada à uma perspectiva mais crítica do modelo biopsicossocial, aquela que perscruta a transformação das bases estruturais do modelo econômico.

A compensação social da deficiência parte da premissa de que a deficiência por si não determina o futuro da pessoa, não é sinônimo de insuficiência, de defeito e de menos valia e, portanto, não se tem o direito de classificá-las como anormais tendo como requisito apenas a deficiência. Ao contrário, compreende a deficiência, enquanto característica individual, como uma potência, pois onde se encontra a deficiência, se encontra também o potencial para superá-la (Vigotski, 2022).

No entanto, segundo Vigotski (2022), essa superação não se dá naturalmente ou como resultado de um esforço hercúleo individual, mas sim pela via social, mais precisamente pela educação. Em um mundo como o que vivemos, com o atual desenvolvimento tecnológico, com as tecnologias assistivas e os facilitadores, em contraposição às barreiras, as possibilidades de superar a deficiência pela compensação social alcançam níveis nunca antes possíveis.

Contrapondo-se ao modelo médico, o autor questiona: “Que perspectiva tem ante si o pedagogo [professor] quando está ciente de que o defeito não é só uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte de forças e de capacidades, e que há algum sentido positivo no defeito?” (Vigotski, 2022, p. 76).

Podemos abranger a questão que o autor coloca para as/os professoras/es à toda a sociedade, indagando: Que perspectiva em relação à pessoa com deficiência teria a sociedade se as compreendesse, não pela deficiência, pela invalidez, pela incapacidade, mas partindo do pressuposto de que a deficiência se constitui em fonte de forças e de capacidades de desenvolvimento humano e de contribuição social?

As respostas para essa pergunta convergiriam para algo muito diferente do que temos atualmente sob a ótica do capacitismo e do capitalismo, por isso colocamos a compensação social da deficiência como possível oposição na forma de compreender a pessoa com deficiência na sociedade. Assim como as práticas sociais que derivam dessa forma de compreender a pessoa com deficiência seriam/são diferentes daquelas que se fundamentam no modelo médico.

No entanto, a educação não é a única força da compensação social posta por Vigotski (2022). Para o autor, as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência são marcadas, também, pela posição social que se espera que ela ocupe. Portanto, nos deparamos com a grande barreira do capitalismo que, como vimos, historicamente tem delegado a essas pessoas lugares subalternos na sociedade, negando-lhes o direito à educação e, até mesmo, a possibilidade de terem sua força de trabalho explorada.

Pertile e Rossetto (2019) destacam que os fins da educação são estabelecidos pelas relações de trabalho dominantes, de forma que a formação dos sujeitos é direcionada aos propósitos das atividades valorizadas e necessárias em determinado contexto histórico. Nesse sentido, as autoras ressaltam que as elaborações de Vigotski têm em perspectiva o contexto histórico da Rússia pós-revolução em que o autor escreve e a/o sujeita/o social que se esperava formar para aquele modelo de sociedade que se delineava.

A realidade da sociedade capitalista, diferente daquela, é marcada pela exploração da/o mulher/homem pela/o mulher/homem, pela obtenção desenfreada de lucro e a extração de mais valia. Nesse cenário, a exploração da força de trabalho das pessoas com deficiência não é interessante no meio produtivo, porque elas encarecem a produção, como discutiremos mais aprofundadamente ao tratar dos aspectos econômicos-produtivos da *exclusão interna e integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* das pessoas com deficiência.

Considerando o grau de desenvolvimento da ciência e da tecnologia atual, Pertile e Rossetto (2019) problematizam que

> Uma pessoa com deficiência pode ter capacidade para trabalhar e ser produtiva no mercado especializado, respeitadas suas necessidades, dadas as contribuições da ciência e a adaptação às características de sua deficiência. O que determinaria as possibilidades para isso acontecer ou não seriam as condições para o sujeito se preparar, não fosse a seletividade "natural" e impetuosa da ordem capitalista quanto à força de trabalho, incidente na subproletarização, que expõe com maior intensidade alguns grupos, como é o caso das pessoas com deficiência (Pertile; Rossetto, 2019, p. 96).

Portanto, o que se coloca em evidência são as relações de produção, é a estrutura econômica e produtiva do capitalismo. Por isso, a compreensão da pessoa com deficiência na sociedade pautada pela compensação social da deficiência só faz sentido no bojo de um entendimento crítico do modelo biopsicossocial de deficiência, ou seja, quando atrelado às imprescindíveis mudanças econômico-estruturais da sociedade, não apenas no nível dos discursos e da cultura.

Por fim, segundo Diniz (2007) o modelo (biopsico)social promoveu a compreensão da deficiência como expressão da diversidade humana, se constituindo "um argumento poderoso para desconstruir uma das formas mais brutais de opressão já instituídas - o desprezo pelo corpo deficiente [com deficiência]" (p. 77).

Diniz (2007) escreve, tendo como exemplo a cegueira mas sua argumentação abarca todas as deficiências, que reconhecer a cegueira como um modo de vida implica reconhecer o caráter trivial da deficiência para a vida humana. Ser uma pessoa com deficiência – física não sensorial, visual, auditiva, intelectual ou múltipla - é apenas algumas das muitas formas de se estar no mundo.

Nesse sentido, Farias *et al.* (2022) argumentam, a partir de Kathryn Woodward[21], que a deficiência não deve ser entendida como uma categoria fixa e essencialista. A partir de suas fontes, as autoras elaboram que as concepções essencialistas colaboram para representações sociais limitantes, generalizantes e homogeneizantes, pois não consideram as diferenças de habilidades, gênero, orientação sexual, estilo de vida, competências, mobilidade, expressões, comunicação, enfim as diferentes formas de experienciar a deficiência nos diversos contextos sociais.

[21] WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Nesse sentido, Maior (2017, p. 30) destaca que “ao contrário de outros grupos sociais visivelmente homogêneos e com necessidades compartilhadas, as pessoas com deficiência têm na própria diversidade uma de suas mais evidentes características”.

Diniz (2007) afirma que a concepção do corpo com deficiência se delineia apenas em contraponto com uma representação de um corpo sem deficiência. Já vimos essa perspectiva com os greco-romanos e a busca pelo dito corpo perfeito. Com as devidas ressalvas históricas, no capitalismo o corpo perfeito da classe trabalhadora é aquele que se ajusta ao processo produtivo.

Farias *et al.* (2022) destacam a necessidade de se avançar nessas discussões quando se propõe analisar a experiência da deficiência a partir do prisma da cultura, constituído na subjetividade e nas relações de poder. E, conforme temos defendido, acrescentamos a necessidade de discutir, ainda, os aspectos econômicos/produtivos para, efetivamente, avançar nos debates na perspectiva da classe trabalhadora.

Nesse ponto, podemos retomar a discussão que fizemos no capítulo anterior sobre a influência da lógica formal na forma de compreender o mundo. A oposição entre corpo com deficiência/corpo sem deficiência posta por Diniz (2007) decorre dessa forma de pensamento e tem como resultado a constatação que o corpo com deficiência é anormal, incapaz, limitado e, portanto, é rejeitado socialmente. Enquanto o seu oposto, o corpo sem deficiência, é perfeito, ou normal, logo, é um corpo aceito e validado na sociedade.

Para a lógica formal, conforme vimos no capítulo anterior, entre dois opostos, um é correto, o outro não; um é bom e o outro ruim; um é desejável e o outro rejeitado.

Farias *et al.* (2022, p. 173) destacam que “o comparativo de valor que compõe aquilo que é deficiência e não deficiência baseia-se no pressuposto da *corponormatividade compulsória*”. As autoras elaboram, a partir de suas fontes, que esse conceito é importante para se compreender a visão predominante nos discursos públicos sobre deficiência, uma vez que a sociedade qualifica determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação ou reabilitação quando comparados aos padrões hegemônicos funcionais e corporais.

Superar essa forma de compreender o corpo com deficiência remete percebê-lo como uma das formas de se estar no mundo, sem que isso seja atrelado a uma gama de limites e preconceitos e, portanto, validar essa forma de vida, implica superar a ideia de anormalidade do corpo com deficiência.

> Opor-se à idéia de deficiência como algo anormal não significa ignorar que um corpo com lesão medular necessite de recursos médicos ou de reabilitação. Pessoas com e sem deficiência buscam cuidados médicos em diferentes momentos de sua vida. Algumas necessitam permanentemente da medicina para se manter vivas [e nem todas são pessoas com deficiência] (Diniz, 2007, p. 8).

Portanto, para superar a dicotomia entre corpo com deficiência/corpo sem deficiência, se faz necessário compreender a questão para além de opostos que se excluem mutuamente. Para isso, novamente, o pensamento pela lógica dialética materialista se faz necessário e podemos retomar a segunda lei dessa forma de pensar, a lei da interpenetração dos contrários, onde os dois elementos se opõem e se complementam mutuamente.

Assim, os corpos com deficiência podem não ser indicativos gerais e absolutos de dependência, de incapacidade, de insuficiência e de inutilidade. Mas podem ser compreendidos, como afirma Diniz (2007), como uma das formas de se estar no mundo, com suas especificidades, subjetividades na diversidade humana, não menos válida, nem menos capaz que as demais. E seus modos de vida precisam ser validados pela sociedade como modos de vida possíveis.

A pessoa com deficiência não supera a deficiência como se espera quando são apresentados "exemplos de superação", nos quais pessoas com deficiência, casos isolados, ressalta-se, são vistas pela sociedade como "lição de vida". A pessoa com deficiência vive com a deficiência, a supera pela compensação social, não apenas por seu esforço individual.

No entanto, os avanços observados no âmbito legal são apenas um vislumbre na vida das pessoas com deficiência. As mudanças em decorrência da promulgação de uma lei se dão de forma lenta nas práticas sociais e o cotidiano dessas pessoas continua marcado pelo capacitismo, pela filantropia, e pela ausência ou insuficiência de acessibilidade.

4.3. Dos aspectos educacionais: porque a escolarização das pessoas com deficiência é um processo mais tardio e fragilizado[22]

Nesta seção discutimos alguns elementos dos aspectos educacionais da dialética *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* em relação às pessoas com deficiência. Vale ressaltar que esse campo é tão vasto quanto são as produções que versam sobre ele. Tentamos aqui aglutinar alguns pontos relevantes para

[22] Eliane B. Pertile e Nerli N. R. Mori (2021, p.9).

nossa discussão da forma mais breve possível. Por ser a área da presente pesquisa, esses aspectos serão retomados nos capítulos seguintes e novos serão abordados no decorrer do trabalho.

Segundo Carvalho e Zanetti (2015) a preocupação com a educação formal das pessoas com deficiência teve início com a criação de instituições de caráter educativo para pessoas cegas e surdas pertencentes às camadas populares. Na Europa esse movimento inicia na segunda metade dos anos 1700, com a criação do Instituto Nacional dos Surdos Mudos e do Instituto dos Jovens Cegos, ambos na França.

Wilhelm (2015, p. 90) destaca que nesses Institutos, durante "longas décadas, a instrução formal foi secundarizada, e seus internos foram obrigados a desenvolver serviços manuais em troca de teto e comida".

No Brasil, a realidade não foi muito diferente. Um século depois, foram criados os Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos), em 1856, ambos no Rio de Janeiro.

Segundo Bueno (1993) e Carvalho e Zanetti (2015), o surgimento dessas instituições especializadas estavam relacionadas com os ideais liberais de extensão de oportunidades educacionais para todos, mas, rapidamente foram perdendo seu caráter educativo para se transformarem em espaço de isolamento dos divergentes, ou seja, daqueles que atrapalhassem o desenvolvimento do capitalismo e precisavam ser enquadrados às suas exigências, tais quais as demais instituições com essa finalidade já existentes.

Assim, segundo Bueno (1993) e Carvalho e Zanetti (2015), essas instituições serviam de mecanismo de exploração das pessoas com deficiência da classe trabalhadora, onde eram submetidas a trabalhos forçados, manual e tedioso, quando não parcamente remunerado, apenas em troca a possibilidade de habitar o "asilo/escola/oficina".

Vale destacar que, segundo Wanessa M. de Oliveira e Cristina M. C. Delou (2022), essas instituições atendiam de forma precária e restrita e se dedicavam ao ensino de trabalhos manuais e ofícios realizados em oficinas. As autoras ressaltam que, de acordo com Izaura M. de A. da Silva (2011)[23], essas propostas educacionais, voltadas às pessoas com deficiência, seguiam os mesmos princípios da educação profissional da época, apesar de não

[23] SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de Educação Profissional para Pessoas com Deficiência**. 2011. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-8M4M2S/1/tese_izaura_silva_2011.pdf Acesso em:

serem equiparados aos cursos do sistema regular de ensino, possuíam um claro cunho assistencialista, focado no domínio de atividades manuais, voltado para um número restrito de aprendizes carentes, predominantemente meninos, e vagas ilimitadas para quem pudesse pagar.

Pertile e Mori (2021) destacam que

> Um entendimento significativamente diferente, embora igualmente contraditório [aos historicamente anteriores], acerca das pessoas com deficiência foi elaborado com a instauração da sociedade capitalista. A modificação e o aprimoramento das formas de trabalho redimensionaram a organização social e essa nova materialidade estabeleceu relações interpessoais diferentes das vividas até o momento (Pertile; Mori, 2021, p. 5).

Nesse sentido, segundo as autoras o avanço das ciências, nesse caso principalmente as biológicas e a medicina, proporcionaram um deslocamento da forma como as deficiências eram percebidas, como vimos: se, na antiguidade era um defeito e na Idade Média era manifestação do pecado, na Idade Moderna passa a ser vista da perspectiva da saúde, como doença, e, portanto, passível de ser tratada e, quiçá, curada.

O capitalismo, que, principalmente nos seus primórdios, se pauta na racionalidade e na homogeneização, precisa de trabalhadoras e trabalhadores que se enquadrem no ritmo frenético das fábricas. Mas a maioria das deficiências não possibilita que as pessoas acompanhem tal ritmo, portanto, as pessoas cujos corpos são inadequados ao modelo fabril, são consideradas indesejáveis socialmente.

Então, o modelo de instituição segregada para pessoas com deficiências herdado da Idade Média passa a receber uma nova função social: a de qualificar essas pessoas para o trabalho e para a vida social. Vale ressaltar que o caráter filantrópico e caritativo dessas instituições do período histórico anterior também se manteve no capitalismo e é predominante, mas não único, até os dias atuais, não apenas no âmbito institucional/educacional, mas na generalidade das ações voltadas para pessoas com deficiência.

Pertile e Mori (2021, p. 9) destacam que, as ações educativas “efetivamente direcionadas às pessoas com deficiência por grande parte da história foram isoladas e oportunizadas a um número mínimo de sujeitos com significativo poder econômico, se constituindo em exceções”. Segundo as autoras, de modo geral, a escolarização dessas pessoas no contexto brasileiro, enfrentou as mesmas insuficiências que os demais segmentos

da educação popular, contudo, foi agravada por ser predominantemente um processo mais tardio e fragilizado, conforme parafraseamos as autoras no subtítulo desta seção.

Historicizando a origem das escolas para pessoas com deficiência, Maior (2017) relata que nos Institutos para cegos e para surdos, entre 1880 e 1960, foi introduzido o sistema Braille de escrita para as pessoas cegas, enquanto as pessoas surdas eram obrigadas a aprender a linguagem oral e, para tanto, foram proibidas de usar a língua de sinais. Para a autora, esse fato "representa no Brasil a mais emblemática dominação da cultura hegemônica dos ouvintes sobre os surdos, impedidos de se desenvolverem em sua cultura natural" (Maior, 2017, p. 30).

No Brasil, a predominância do oralismo na educação de pessoas surdas perdurou até recentemente, foi apenas a partir da promulgação da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002) que passou a perder forças.

Ainda segundo Maior (2017), no início do século XX, por iniciativa das associações Pestalozzi, se estabeleceram no Brasil as primeiras escolas especiais, em redes paralelas ao ensino público, para crianças com deficiência mental, atualmente reconhecida como deficiência intelectual. A autora destaca que a Educação Especial representou um avanço para a época. Posteriormente, no mesmo âmbito, surgiram as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes)[24].

Oliveira e Delou (2022) ressaltam que essas escolas tinham como objetivo, não só preparar para o trabalho, mas também se constituir como espaço de trabalho. Demonstrando o caráter segregativo dessas instituições.

Para atendimento das pessoas com deficiência física não sensorial, antes chamadas de deficientes físicos, a partir da epidemia de poliomielite nos anos 1950 e 1960, foram criados centros de reabilitação mantidos por iniciativas não governamentais. Nesses centros, as pessoas com deficiência física não sensorial eram atendidas na área da saúde, onde foram adotadas terapias desenvolvidas a partir da Segunda Guerra Mundial (Maior, 2017).

Nesse período histórico e tal modelo de atendimento/escolarização das pessoas com deficiência estava imbricadamente relacionado com o modelo médico de compreender a deficiência e a pessoa com deficiência.

[24] Segundo Maior (2017, p.30, grifos da autora), os "termos *excepcionais* e *portadores de necessidades especiais* eram usados e, embora anacrônicos e incorretos, persistem na sociedade, particularmente por serem repetidos pela mídia".

Como vimos, para o modelo médico as pessoas com deficiência devem ser normalizadas o máximo possível, para atenderem aos padrões de desempenho, produtividade e estética considerados normais pela sociedade. Assim, poderão ser integradas socialmente. Dessa forma, as instituições de atendimento educacional para as pessoas com deficiência desse período tiveram a função de torná-las aptas a serem integradas na sociedade.

Nesse contexto, Pertile e Mori (2021, p. 6) destacam que, no âmbito educacional, as escolas comuns, regulares, eram oportunizadas à pessoa com deficiência "à medida que se aproximasse[m] da condição dos demais estudantes e se adaptasse[m] às situações estabelecidas como necessárias para acompanhar o trabalho educacional organizado com base na ideia de normalidade".

No entanto, as autoras evidenciam a contraditoriedade da Educação Especial, ofertada nas escolas especiais nesse período: se por um lado serviam de preparatórias para as pessoas com deficiência para o posterior ingresso nas escolas comuns, por outro, servia de segregadora daquelas que não atingiam os mínimos padrões de normalidades exigidos para tal. E, ainda, recebiam estudantes da escola regular que, mesmo não apresentando nenhuma deficiência, não obtinham o desempenho esperado.

As autoras denunciam que

> Essa absorção realizada pela Educação Especial em relação aos problemas da escolarização de estudantes que por razões diversas não obtinham um desenvolvimento satisfatório não estimulou a busca por alternativas que significassem análise e aperfeiçoamento dos processos educacionais para os estudantes com deficiência no ensino comum; favoreceu a retirada desses e encaminhamento para instituições de atuação exclusiva na área, a maioria de natureza privada (Pertile; Mori, 2021, p. 10).

Vale ressaltar que a escolarização nesse período era marcada pela padronização em todas as esferas, inclusive nos métodos de ensino. Todas/os as/os estudantes deveriam aprender as mesmas coisas, da mesma forma, ao mesmo tempo e no mesmo ritmo. Não havia espaço para a diversidade, pois esta, hoje presente nos discursos, não estava nos horizontes sociais da época.

Maior (2017) e Pertile e Mori (2021) descrevem que, a partir da década de 1960, em decorrência dos movimentos organizados das pessoas com deficiência que surgiram desde então em âmbito nacional e internacional, se inicia um processo de questionamento do modelo médico de compreender a deficiência e a pessoa com deficiência, com consequência para a escolarização dessa população.

Segundo Oliveira e Delou (2022), no Brasil, o primeiro marco legal sobre a educação das pessoas com deficiência aconteceu nesse período com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 (Brasil, 1961) que indicou que a educação de "excepcionais" deveria, se possível, acontecer no sistema regular de ensino, a fim de integrá-los à comunidade. No entanto, as autoras problematizam que a legislação não deixa claro como deveria ser organizada a oferta educacional para esse público.

Já a LDBEN de 1971 (Brasil, 1971) estabeleceu a necessidade de promover a educação desse público assegurando o tratamento especial para alunas e alunos que apresentassem deficiência física ou intelectual, às/aos superdotados e às/aos que estivessem com grande atraso com relação à idade regular de matrícula (Oliveira; Delou, 2022).

Para isso, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) que tinha entre suas diretrizes o reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência de acordo com suas próprias capacidades. E, ainda, diante das demandas do mercado capitalista, o Cenesp tinha como um de seus objetivos, promover a formação profissional das/dos alunas/os com deficiência por meio de oficinas pedagógicas e oficinas de empresas. Nesse sentido, a meta seria promover o treinamento, em tarefas específicas e repetitivas, e disciplinar as alunas e os alunos com deficiência para atender às exigências dos setores produtivos visando a contratação de mão de obra (Oliveira; Delou, 2022).

Oliveira e Delou (2022) destacam que, com a transição democrática, e, ainda, com a intensificação das pressões internacionais e dos movimentos das pessoas com deficiência na luta por direitos básicos, ficou estabelecido na Constituição de 1988 (Brasil, 1988) o direito à igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Assim, a partir da auto-organização das pessoas com deficiência, as ações voltadas para elas passam a ser definidas cada vez mais com base no que elas entendem como necessidades suas, do que naquilo que as pessoas sem deficiência apregoavam que elas precisavam.

Como resultado desse movimento, documentos orientadores importantes, de abrangência mundial, foram elaborados. No âmbito educacional temos: a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidade Básicas de Aprendizagem* (Unesco, 1990); e a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (Unesco, 1994). E, embora não seja específico da educação, outro documento de destaque é a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006).

A partir de então começou a se difundir a proposta da Educação Especial na perspectiva da *inclusão*. Sassaki (1999, 2002) destaca que essa perspectiva está associada ao modelo social de deficiência, compreendendo que "para incluir todas as pessoas, a sociedade precisa ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros" (Sassaki, 2002, p. 14).

Como vimos na seção anterior, o paradigma da *inclusão* marca um importante avanço em relação às formas de tratamento das pessoas com deficiência em relação à *exclusão,* à segregação e à integração. No entanto, Pertile e Mori (2021) criticam que, com frequência, as políticas *inclusivas* ressaltam a via educacional para superar a condição de *exclusão* em que se encontram muitos grupos, na ótica da escola como salvadora das mazelas sociais.

Nesse sentido, corroborando o que defendemos no terceiro capítulo, Oliveira e Silva (2021, p. 264) argumentam que "é preciso ter clareza que as políticas atuais para a *inclusão* escolar das pessoas com deficiência não desestruturam o sistema capitalista, uma vez que são estratégicas para sua própria manutenção".

No âmbito educacional brasileiro das pessoas com deficiência, a perspectiva *inclusiva* fundamentou o documento: *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI/2008) (Brasil, 2008c), publicada em janeiro de 2008.

Em trabalho anterior, publicado em Gallert e Pertile (2022), analisamos esse documento e identificamos que na PNEEPEI/2008 é expresso o entendimento de que a "educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis" (Brasil, 2008c, p. 5). O documento também destaca a responsabilidade da educação *inclusiva* na sociedade atual visando à superação da lógica da *exclusão*.

O objetivo posto na PNEEPEI/2008 é assegurar a *inclusão* escolar de alunos da Educação Especial garantindo o acesso ao ensino regular, pautado no princípio que tais escolas devem educar todos os alunos. O documento ainda destaca o desafio das escolas regulares de atender às diferenças e que a Educação Especial deve constituir a proposta pedagógica da escola regular (Brasil, 2008c).

Pertile e Mori (2021) e Gallert e Pertile (2022) destacam que, após a PNEEPEI/2008, o lócus prioritário da Educação Especial passa a ser o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado no contraturno ao ensino regular, na rede

pública e/ou em instituições privadas. As classes e escolas especiais, com caráter segregativo e pretensa intenção integrativa, não deixam de existir, mas seu número é consideravelmente reduzido.

Assim, se mantém a disputa de instituições privadas de cunho filantrópicas pela hegemonia no atendimento dos estudantes da Educação Especial. Esse embate é marcado pela competição dos parcos financiamentos públicos para essa modalidade de ensino, mas também pelo subsídio empresarial e civil, no caso das instituições privadas/caritativas.

Conforme discutimos em Gallert e Pertile (2022), o marco mais recente dessa disputa foi a tentativa de promulgação da *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida* (PNEE/2020), pelo Decreto n. 10.502, em 2020 (Brasil, 2020), que tinha como objetivo priorizar o retorno das classes e escolas especiais e enfatizar as instituições privadas como lócus da educação especial. No entanto, o Decreto foi suspenso liminarmente menos de três meses após a sua publicação e, finalmente, revogado em janeiro de 2023.

Em outro trabalho anterior, publicado em Gallert e Eliane P. de Góes (2025), destacamos que

> todo o movimento que a PNEE-2020 [...] engendrou, mobilizando defesa de ambas as perspectivas [integracionista e inclusiva] pelos mais diversos setores da sociedade civil, também das pessoas com deficiência, evidencia como a educação inclusiva ainda é um horizonte a ser perscrutado e como as forças contrárias mantêm-se presentes, persuasivas, intensas e poderosas e estão relacionadas com um determinado projeto de sociedade (Gallert; Góes, 2025, p. 201).

Já em relação à PNEEPEI/2008 (Brasil, 2008c), em Gallert e Pertile, concluímos que, apesar dos seus limites, essa política é, ao menos em parte, expressão da luta e resultado dos anseios das próprias pessoas com deficiência.

Sobre o AEE, Pertile e Mori (2021) consideram que este modelo de atendimento reflete os limites dos tempos atuais em relação ao fornecimento das condições necessárias às pessoas com deficiência e ao embate sobre o lócus da Educação Especial. Ressaltam, ainda, que "embora apresente maiores possibilidades do que tivemos na maior parte da história, a Educação Especial na atualidade ainda é marcada por fortes contradições" (Pertile; Mori, 2021, p. 16).

No âmbito do acesso ao ensino superior brasileiro pelas pessoas com deficiência, recorte desta pesquisa, algumas políticas e documentos foram surgindo a partir do final dos

anos 1999. Nos limites desta pesquisa, destacamos a política de reserva de vagas para acesso ao ensino superior.

Ainda em outros trabalhos anteriores (Gallert *et al.,* 2021; Gallert; Góes; Lewandowski, 2021; Bondezan *et al.* 2022) analisamos a materialização da política de cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do IFPR pela aplicação da Lei de Cotas (Brasil, 2012a), que estabelece a política de reserva de vagas nos processos seletivos das instituições de ensino federais, dentre elas, o IFPR, campo da nossa pesquisa.

Nesses trabalhos evidenciamos que, para as pessoas com deficiência, a reserva de vagas se deu mais tardiamente do que para outros grupos, pois, inicialmente, a Lei n. 12.711/2012 (Brasil, 2012a), chamada de Lei de Cotas, previa a reserva de vagas apenas para estudantes de escolas públicas, com e sem critério de renda, indígenas, pretas/os e pardas/os.

Foi necessária a alteração da Lei n. 12.711/2012 (Brasil, 2012a) pela Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016) para estender o direito às cotas para as pessoas com deficiência. Em 2023, a Lei de Cotas (Brasil, 2012a) foi novamente alterada pela Lei n. 14.723 (Brasil, 2023a) trazendo avanços para a implementação da política de reserva como veremos no próximo capítulo - onde tratamos, também, da implantação da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência no IFPR.

Evidenciamos, ainda, que, embora contraditória e insuficiente, atualmente, essa política, se configura como a principal possibilidade de acesso ao ensino superior público federal pelas pessoas com deficiência e, se tratando, portanto, de uma política de *inclusão*.

Portanto, apesar das contraditoriedades, não se deve ignorar que tais políticas trouxeram avanços em relação à escolarização das pessoas com deficiência. Dentre eles, Pertile e Mori (2021) pontuam: a busca que tem sido empreendida no interior das escolas e sistemas de ensino por serviços mais adequados e para melhor atender às/aos estudantes com deficiência; os propósitos formativos de aperfeiçoamento da ação docente e melhoramento das práticas pedagógicas; e a oportunidade de educar as/os estudantes que não têm deficiência para ter maior capacidade de empatia por meio do processo *inclusivo*.

Contudo, a despeito de tais avanços, não apenas no âmbito educacional, mas em diversas esferas sociais, e não apenas para as pessoas com deficiência, mas para outros segmentos marginalizados, Frigotto (2010), Carvalho e Orso (2014), Carvalho e Zanetti (2015) e Pertile e Mori (2021) questionam os limites da proposta *inclusiva* no interior de uma sociedade que se pauta em valores *excludentes* e, principalmente, por se darem em um

contexto histórico de acirramento das políticas neoliberais, pautadas no Estado mínimo, no livre mercado, na privatização, na desregulamentação, na flexibilidade e na globalização.

Pertile e Mori (2021) entendem que

> Considerando essa realidade, causa estranhamento que a proposta de inclusão escolar adquira ênfase num momento em que se asseveram as relações entre capital e trabalho tendo em vista que proporcionar condições diferenciadas aos sujeitos com deficiência exige investimento em educação e valorização humana (Pertile; Mori, 2021, p. 7).

Frigotto (2010), por sua vez, entende que compreender a direção que assumem as políticas educacionais pode elucidar o comportamento aparentemente contraditório do capital atualmente, que "na sua base estrutural, aumenta a desigualdade e, em suas políticas públicas, elabora estratégias focalizadas de administrar a desigualdade" (Frigotto, 2010, p. 420).

Nesse mesmo sentido, Pertile e Mori (2021) argumentam que a proposição de uma sociedade *inclusiva* poderia se opor à lógica neoliberal, na qual a garantia de direitos sociais é fragilizada em favorecimento das ações privatistas e de acirramento das contradições entre classes. "Isso porque a inclusão como possibilidade de emancipação humana de todos os sujeitos implica na contestação dos fatores excludentes da sociedade capitalista" (Pertile; Mori, 2021, p. 7).

No entanto, as autoras destacam que,

> a compreensão desse impasse depende do entendimento de qual inclusão estamos falando. Ao entendermos o processo inclusivo como uma possibilidade de humanização (elevação máxima das capacidades humanas) de todos os sujeitos, a proposta não coaduna com a impetuosa lógica político econômica que se instala a partir de 1990 em nosso país (Pertile; Mori, 2021, p. 7).

Então elas questionam: "Mas, seria essa a inclusão que se consubstancia na proposta hegemônica desse período?" (Pertile; Mori, 2021, p. 7). A constatação das autoras, assim como Oliveira e Silva (2021), é que não há, de fato, oposição entre a lógica *inclusiva* e o pensamento hegemônico, pois, por se pautarem em políticas focalizadas, a "proposta não supera o paradoxo inclusão/exclusão presente na constituição das relações materiais que organizam a sociedade, ao contrário, o mantém" (Pertile; Mori, 2021, p. 7).

Podemos acrescentar, que a lógica neoliberal se pauta nos princípios de investimento sociais mínimos, mas máximos em termos de controle, conforme nos lembra Wilhelm (2015). Portanto, as políticas de *inclusão*, nesse contexto, são, na verdade, políticas de controle e de regulamentação social.

Conforme vimos em Castel (2019), uma das armadilhas de analisar a realidade pela *exclusão* é o risco de recair em políticas compensatórias e ações focalizadas, que tem como perspectiva apenas uma aparente e frágil inserção em algum âmbito social, sem, no entanto, se comprometerem com a crítica à ordem social e aos processos que promovem a *exclusão* (Martins, 1997; Fontes, 1997, 2022; Ribeiro, 1999; Ferraro; Oliveira; Ribeiro, 1999; Oliveira, 2004; Frigotto, 2010; Fonseca, 2014; Pertile; Mori, 2021). Ou seja, se trata da *inclusão forçada, precária, instável e marginal* que tem como objetivo último abrandar o conflito social.

Retomamos as colocações de Oliveira (2004) e Fonseca (2014) de que, para superar a circularidade perversa da *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* que mantém o *excluído* no status de *excluído* através dos chamados mecanismos de *inclusão*, é necessária a construção da saída pela negação da negação, em busca da educação que promova a emancipação humana, conforme anunciada por Pertile e Mori (2021), como possibilidade e inevitabilidade de elevação máxima das capacidades humanas.

Nesse contexto, segundo Pertile *et al.* (2025), é fato que a proposta *inclusiva* tem proporcionado acesso das pessoas com deficiência à escola,

> o que, mesmo com limites marcados pelo contexto da sociedade de classes, precisa ser aproveitado como oportunidade de luta pela emancipação. Nesse contexto, o crescente ingresso de estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas traz consigo dúvidas que fazem do ensino espaço de tensão (Pertile *et al.*, 2025, p. 35).

No mesmo sentido, Carvalho e Turek (2024, p. 49) enfatizam que "para conquistar uma educação de qualidade desejável e legítima, as pessoas com deficiência terão necessariamente de ser tornar sujeitos de sua história". Sendo que, para tal, segundo o autor e a autora "não lhes cabe outro caminho senão somar-se à classe trabalhadora de forma mais ampla e esta também se conscientizar de que a pedagogia que recebe se distingue vertiginosamente de uma educação razoável" (p. 49).

Portanto, concordamos com as autoras e o autor de que a educação em geral e a Educação Especial se configuram como espaços de resistência e de litígio contra as formas hegemônicas de educação na luta da classe trabalhadora em vistas à uma escola que tenha como horizonte a emancipação humana de todas as pessoas, com e sem deficiência.

4.4. Dos aspectos econômicos/produtivos: porque o modo de produção capitalista nega à pessoa com deficiência até a possibilidade de ser explorada no trabalho formal[25]

Outra implicação do paradigma médico para as pessoas com deficiência são as im/possibilidades de participar, em conjunto com as pessoas sem deficiência, dos processos de produção em função das características dos seus corpos. O que nos leva aos aspectos econômicos/produtivos da dialética *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* relativos ao trabalho, ou ao acesso à ele, pelas pessoas com deficiência.

Bueno (1993) e Carvalho e Zanetti (2015) relatam que, esporadicamente, as pessoas com deficiência são/eram "aproveitadas" nos postos de trabalho, no entanto, desenvolvendo atividades simples e recebendo salários inferiores.

No entanto, de forma geral, como vimos, o entendimento da sociedade capitalista foi, durante muito tempo, que as pessoas com deficiência deveriam permanecer entre os seus iguais, segregadas, para desenvolverem atividades padronizadas conforme a condição do grupo. Esse modelo ainda não está plenamente superado.

Como já problematizamos, embora o modelo de instituição de segregação total, onde as pessoas ficavam isoladas da sociedade não seja predominante atualmente, ainda existem instituições/escolas onde as pessoas com deficiência, principalmente intelectual, passam o dia recebendo educação e exercendo trabalhos, na maioria das vezes, manuais. Talvez o exemplo mais frequente sejam as Apaes.

Atualmente, as dificuldades de as pessoas com deficiência terem acesso ao trabalho, e consequentemente, renda, perpassa algumas especificidades da própria contemporaneidade. O contexto do mundo produtivo mudou, com a acumulação flexível e a reestruturação produtiva, a fábrica já não emprega milhões de trabalhadoras e trabalhadores alinhadas/os às máquinas, o modelo assalariado passa por uma crise e o desemprego em

[25] Alfredo R. de Carvalho e Paulino J. Orso (2014, p.112).

massa assola a classe trabalhadora. Com o avanço das tecnologias no mundo produtivo e na comunicação, a justificativa para o desemprego passa a ter como foco a desqualificação profissional.

Carvalho e Orso (2014) e Carvalho e Zanetti (2015) relativizam que, sob o discurso neoliberal, se as tecnologias são responsáveis pelo desemprego, por outro lado são apresentadas como redentoras das pessoas com deficiência pois passam a viabilizar determinadas atividades que, sem elas, não eram possíveis. No entanto, os autores e a autora apresentam três argumentos para rebater a falácia dessa afirmação: a apropriação privada das tecnologias, a incapacidade da tecnologia substituir plenamente a deficiência e característica das tecnologias de produção voltadas para a produtividade.

Sobre a apropriação privada, os autores e a autora se referem às dificuldades de acesso às tecnologias por questões econômicas pelas pessoas com deficiência da classe trabalhadora, que são a imensa maioria das pessoas com deficiência. A sociedade capitalista é pautada no individualismo, no consumo e na propriedade privada, assim, apenas quem pode arcar com os custos financeiros, que não são baratos, pode usufruir de computadores adaptados, cadeiras de rodas motorizadas, aparelhos auditivos adequados, bengalas, bons serviços de reabilitação e de habilitação.

Sobre a incapacidade da tecnologia substituir plenamente a deficiência, os autores e a autora argumentam que, por mais desenvolvidas e avançadas que sejam as tecnologias, ainda não são capazes de eliminar os impactos da deficiência na vida pessoal e laboral da pessoa.

Sobre as tecnologias de produção, os autores e a autora relatam que estas buscam sempre melhores índices de produtividade, o que implica produzir em menos tempo e com mais lucratividade. Mesmo fazendo uso de tecnologias assistivas, que são aquelas voltadas para as pessoas com deficiências, essas pessoas dificilmente conseguem a mesma produtividade que as pessoas sem deficiência no mundo do trabalho. Na lógica capitalista, o trabalhador precisa se ajustar à produção e essa imposição nem sempre, talvez quase nunca, é possível plenamente pelas pessoas com deficiência.

Portanto, Carvalho e Orso (2014) e Carvalho e Zanetti (2015) concluem que as tecnologias não são uma solução salvadora para garantir a inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, pois “a tendência que se apresenta para as pessoas com deficiência não é sua inclusão no processo produtivo formal, mas sim o aprofundamento da

exclusão de que são vítimas aqueles que pertencem à classe social explorada" (Carvalho; Orso, 2014, p. 82-83).

De forma geral, para Carvalho e Zanetti (2015), ao contrário do que apregoam os liberais, o avanço das tecnologias apenas se configura em melhores condições de existência para as pessoas com deficiência da elite, porque, muitas vezes, não precisam trabalhar e podem ter acesso às tecnologias para usufruírem do ócio.

Nesse mesmo sentido, Carvalho e Tureck (2014) destacam que

> a sociedade contemporânea, apesar de toda a tecnologia herdada e aprimorada desde os primórdios, excluí das condições de garantir sua própria subsistência um número muitíssimo maior de pessoas com deficiência do que ocorria na comuna primitiva (Carvalho; Tureck, 2014, p. 39).

Dito isso, Carvalho e Zanetti (2015) argumentam que na sociedade atual, o desinteresse do capital em explorar a força de trabalho das pessoas com deficiência é tão brutal, que a própria legislação previdenciária, mesmo diante de todo o desenvolvimento tecnológico, as transformou em deficiente e inútil, incapacitada e inválida para o trabalho.

Wilhelm (2015) denuncia que, em função de suas limitações físicas, sensoriais ou cognitivas, as pessoas com deficiência não são vistas como trabalhadores eficientes, pois o capital não pode explorá-las tanto quanto as pessoas sem deficiência. Para a autora, "mão de obra com restrição significa mercadoria que não desperta interesse aos compradores" (Wilhelm, 2015, p. 91).

Dessa forma, para a autora, as pessoas com deficiência constituem a reserva da reserva da força de trabalho humana. Sua contratação não é interessante para o capitalista que quer extrair o máximo de mais valia possível do trabalhador. Segundo a autora, contratar uma pessoa com deficiência implica na redução do lucro, pois dependendo da especificidade da deficiência, precisam ser realizadas adaptações físicas e investimento em tecnologias. Assim, ela conclui que "o emprego desse grupo não constitui um bom negócio" (Wilhelm, 2015, p. 96).

No mesmo sentido, Carvalho e Orso (2014) e Carvalho e Zanetti (2015) denunciam que, na retaguarda do exército de reserva de força de trabalho

> estão aqueles que possuem uma capacidade produtiva menos rentável para os detentores do capital. Entre eles encontram-se as pessoas com deficiência, para os quais o modo de produção *vem negando até a*

> *possibilidade de serem exploradas numa relação de trabalho formal* (Carvalho; Orso, 2014, p. 112; Carvalho; Zanetti, 2015, p. 82, grifos nossos).

A afirmação dos autores e da autora de que o capital lhes nega até a possibilidade de serem exploradas em uma relação de trabalho formal é emblemática para evidenciar o desprezo que acomete as pessoas com deficiência na sociedade capitalista. Não são consideradas úteis nem para o fim mais desumanizante desse modelo societário que é a exploração da/o mulher/homem pela/o mulher/homem.

Wilhelm (2014) relata que essa concepção em relação às pessoas com deficiência remete aos primórdios do capitalismo. A autora utiliza o exemplo citado por Marx de que, no período da acumulação primitiva, idosos e incapacitados para o trabalho tinham autorização para mendigar, enquanto os chamados "vagabundos válidos" eram açoitados e encarcerados, conforme já vimos em Oliveira (2002, 2004) e Ferraro (1999). Assim como vimos, as pessoas com deficiência permaneceram por mais de quatro séculos segregadas em instituições, confinadas no ambiente familiar ou submetidas à mendicância.

O advento do modelo médico, com todos os seus limites e contradições, ainda trouxe algum avanço em relação à perspectiva segregativa, porque, ao considerar a possibilidade de normalização, possibilitou o acesso à escolarização, à reabilitação e a alguns tratamentos de saúde. No entanto, até pelos limites subjacentes dessa concepção, os avanços em relação ao trabalho são ínfimos, porque a normalização tem se mostrado uma falácia.

Enfim, o modelo médico contribuiu ao retirar as pessoas com deficiência, algumas, não todas, vale ressaltar, da segregação, se pautando pela integração. A partir daí algumas políticas de integração da pessoa com deficiência ao trabalho passam a ser encaminhadas pelo Estado, como apontam Carvalho e Orso (2014) com a criação de cotas de até 20% em concursos públicos e cotas compulsórias de 2% a 5% em empresas privadas.

No entanto, segundo os autores, "mesmo que todas as empresas cumprissem essa lei, a quantidade de pessoas com deficiência incluídas nas relações de trabalho estaria muito aquém do percentual daqueles que necessitam trabalhar" (Carvalho; Orso, 2014, p. 120).

Wilhelm (2015) explica que tal situação decorre do entendimento de improdutividade atrelado às pessoas com deficiência que permeia a história do capitalismo. Isso porque, quando se fala em *inclusão*, que, a autora ressalta, além da esfera educativa, remete também o acesso a todos os espaços sociais, dentre eles o trabalho, "a contratação de

pessoas com deficiência é irrisória, pois a lógica da acumulação e reprodução das riquezas impede a plena concretização desse fim" (Wilhelm, 2015, p. 94).

Chegamos, portanto, a mais uma contradição do discurso *inclusivista* da pessoa com deficiência. Estão submetidas à *inclusão forçada*, porque não há como existir e manter sua existência fora dessa sociedade, que manifesta de forma ainda mais perversa suas faces de precariedade, instabilidade e marginalidade, pois, segundo Wilhelm (2015), as pessoas que estão fora do mercado de trabalho enfrentam uma situação mais agravante de miserabilidade, sofrendo todas as consequências da *exclusão interna, integrativa e includente* que as mantém nas margens mais longínquas da sociedade.

No entanto, embora o capitalismo não se interesse pela exploração da força de trabalho das pessoas com deficiência, elas estão presentes na sociedade, estão *incluídas forçadamente*, e precisam dos meios de subsistência e, para adquirí-los, necessitam vender a sua força de trabalho. Para isso, há algum tempo os movimentos de auto-organização das pessoas com deficiência vem cobrando do Estado medidas para contribuir para a sua inserção nas relações formais de trabalho e, assim, abrir uma brecha no processo *excludente* do capitalismo (Carvalho, Orso, 2014).

> Para o setor mais esclarecido desse segmento social, essa luta não deve, porém, estar alicerçada na tradicional política da sensibilização [...], pois a burguesia não se tornou a classe dominante por meio da prática da filantropia, empregando as pessoas apenas com a finalidade de oportunizar a estas as condições de produzirem os seus meios de vida, mas, pelo contrário, fez isso objetivando explorá-las sem piedade, arrancando da sua capacidade produtiva a maior quantidade de lucro possível, obrigando-as a trabalhar até o limite de suas forças (Carvalho; Orso, 2014, p. 118-119).

Nessa luta, uma das principais conquistas, embora contraditória, desse segmento social é a política de cotas que reserva um percentual de postos de trabalho para as pessoas com deficiência, já anunciada.

No entanto, Maior (2017) denuncia que embora existam prerrogativas legais como fiscalização e multas, além de ações de esclarecimento, ainda há uma grande resistência por parte dos empresários em contratar pessoas com deficiência, por discriminação e por se recusarem a tornar os ambientes de trabalho acessíveis. A situação é dificultada, ainda segundo a autora, porque sentenças judiciais aceitam as justificativas dos empresários e, dessa forma, corroboram com a injusta *exclusão* das pessoas com deficiência.

A argumentação dos empregadores recai constantemente na falta de qualificação profissional. Quando acontece, a contratação se dá, prioritariamente, de pessoas com deficiências físicas não sensoriais que não incidam na necessidade de adaptações arquitetônicas ou da produção, nem na aquisição de tecnologias assistivas. Ou seja, se contrata pessoas com deficiência que estejam mais próximas possível da normalização e que sejam adaptáveis ao contexto de trabalho, sem que o contexto de trabalho precise ser alterado ou adaptado a elas.

São contratadas, também, algumas pessoas surdas para trabalhos repetitivos, pessoas com trissômia 21 ou outras deficiências intelectuais para trabalhos muito simples e mal remunerados e, ainda, pessoas do transtorno do espectro autista com nível um de suporte. Assim, sem a necessidade de fazer alterações em seus contextos de produção e de trabalho, as empresas garantem suas cotas e seus descontos nos impostos.

As pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiências física não sensoriais mais limitantes, pessoas com deficiências intelectuais mais severas, pessoas com deficiência múltiplas e pessoas surdas em geral continuam não sendo interessantes para o capital.

O caminho a perscrutar nessa luta, segundo as autoras e autores que nos serviram de referência neste capítulo, é o horizonte da superação do trabalho abstrato pelo trabalho emancipado. No que concerne às pessoas com deficiência, esse princípio se pauta no

> direito ao trabalho social não em suas formas humilhantes, filantrópicas, de inválidos (como se fez até o momento), mas em formas que atendam à verdadeira essência do trabalho, a única capaz de criar, para a personalidade, a posição social necessária (Vigotski, 2022, p. 180).

Ora, a posição social necessária para a pessoa com deficiência deve prever, como já afirmamos, a aceitação dos seus corpos como subjetividades na diversidade, a validação do seu modo de vida como um dos modos de vida possíveis na sociedade e a superação do capacitismo.

Podemos ver em Carvalho e Orso (2014) uma das manifestações do capacitismo em relação ao acesso das pessoas com deficiência ao trabalho.

> Como resultado da exclusão do processo produtivo, essas pessoas são consideradas improdutivas, inúteis, incapazes, um fardo pesado ou uma cruz a ser carregada pela família e pela sociedade. Essa concepção desconsidera a possibilidade de essas mesmas pessoas se constituírem como agentes e, assim, transformá-las em objetos da caridade e da filantropia. Nessa forma de tratamento, as pessoas com deficiência quase

> sempre são concebidas como doentes ou como seres eternamente infantis (Carvalho; Orso, 2014, p. 109).

Além desses aspectos estigmatizantes em relação às pessoas com deficiência, as dificuldades em relação ao acesso ao trabalho permeiam, ainda, outros elementos discutidos por Carvalho e Orso (2014), Carvalho e Zanetti (2015) e Wilhelm (2015): a mão de obra da pessoa com deficiência é mais cara para o empregador, pois exige adaptações de acessibilidade; o discurso da falta de qualificação profissional; a necessidade de se estabelecer leis que tentem obrigar os empregadores a explorar as capacidades produtivas dessas pessoas; a insuficiência das leis existentes; e a resistência dos empregadores em cumprir os dispositivos legais existentes.

Imprescindivelmente, para todas as pessoas, mas, aqui enfatizamos para as pessoas com deficiência, no âmbito econômico/produtivo se deve pautar na máxima defendida por Marx na obra *Crítica ao Programa de Gotha*[26] "de cada um, segundo suas capacidades; a cada um, segundo suas necessidades", citada por Wilhelm (2015). Essa compreensão perpassa a perspectiva de uma outra forma de organização social, na qual a/o mulher/homem não seja explorada/o pela/o mulher/homem para garantir sua existência, os produtos socialmente produzidos não sejam mediatizados na forma mercadoria e a distribuição dos bens necessários para a existência não seja medida pela produtividade, entre uma variedade de outras questões que rompam com a lógica vigente.

No entanto, todas essas constatações se encontram hoje, ainda, na esfera da utopia, enquanto as pessoas com deficiência precisam viver nessa sociedade, a capitalista. Portanto, a luta imediata é pela inserção no mercado formal e suas contradições, como necessidade imprescindível para a manutenção da vida.

Wilhelm (2015) destaca que, na luta política por conquista de direitos, dentre eles ao trabalho, as/os trabalhadoras/es, dentre elas/es as pessoas com deficiência, denunciam as impossibilidades da realização dos direitos previstos na legislação, dessa forma, são reveladas as fragilidades do capitalismo e sua necessária superação.

4.5. Da participação no poder: porque nada sobre nós, deve ser sem nós[27]

[26] MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.
[27] Lema dos movimentos das pessoas com deficiência segundo Sassaki (2007a; 2007b).

Para finalizar as multidimensões que nos propomos abordar sobre a *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* das pessoas com deficiência, trataremos do aspecto da participação no poder.

Diniz (2007) aponta que as primeiras organizações de pessoas com deficiência em busca de direitos, principalmente de acesso ao trabalho, surgiram na Europa após a Primeira Guerra Mundial, pois muitos ex-combatentes retornaram aos seus países com deficiências física não sensoriais decorrentes de amputações.

Conforme vimos, Maior (2017, 2020) destaca que, no Brasil, do período em que as pessoas com deficiência permanecem na invisibilidade até a atualidade, quando podem usufruir de alguma convivência social, houve uma longa trajetória marcada por medidas caritativas, filantrópicas e assistencialistas, que mantiveram as pessoas com deficiência isoladas nos espaços da família ou em instituições. Nesse período, os interesses das pessoas com deficiência não eram levados em consideração.

Historicizando o tema no Brasil, Maior (2017) destaca que a conquista de direitos pelas pessoas com deficiência é recente e pode ser dividida em duas fases. Na primeira, eram os familiares e profissionais dedicados ao atendimento desse público que se envolviam e conduziam o processo de busca por direitos. Já a segunda fase é caracterizada pela participação direta das próprias pessoas com deficiência, em alguns casos, apoiadas por familiares. Sendo que

> Em ambos os momentos predomina a atuação das associações da sociedade civil que lutam por espaço para as pessoas com deficiência na agenda política. Da tutela à autonomia, o movimento social procura vencer a discriminação, a desvalorização e a falta de atenção por parte dos governos (Maior, 2017, p. 30).

No início do século XX, com o surgimento das primeiras escolas especiais e do modelo médico de deficiência, os interesses das pessoas com deficiência passam a ser, cada vez mais, representados pelos profissionais que atuam nos atendimentos e pelos familiares, enquanto as pessoas com deficiência permanecem sem voz e sem atuação direta (Maior, 2017).

Esse quadro não sofreu grandes modificações na segunda metade do século XX, pois com o advento da perspectiva da integração, as pessoas com deficiência continuam sendo vistas como incapazes. Embora os primeiros movimentos auto-organizados tenham surgido

na década de 1950 causando alguma mudança no cenário, esse avanço foi contido durante a ditadura militar brasileira (Carvalho; Zanetti, 2015).

Portanto, é a partir da redemocratização do país, na década de 1980, que as pessoas com deficiência começam, efetivamente, a serem protagonistas de suas vidas e serem reconhecidas como tal. Maior (2017, p. 31) destaca que, antes de mais nada, "as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas, contando com os suportes sociais que se fizerem necessários".

A partir de então, se evidencia o contraste entre as tradicionais instituições *para* atendimento das pessoas com deficiência e as associações *de* pessoas com deficiência (Maior, 2017), dando novo caráter às demandas exigidas.

A autora ainda destaca que 1981 foi o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência e que, foi nesse contexto que surgiu, pela primeira vez, a palavra *pessoa* para assinalar dignidade e identidade às "pessoas deficientes", termo utilizado na época, em lugar de apenas *deficiente.*

Outro marco importante destacado por Maior (2017) é a Constituição de 1998 (Brasil, 1998), quando "não se permitiu uma cidadania separada para as pessoas com deficiência e sim a inserção dos seus direitos nos diversos capítulos da Constituição de 1988, conforme desejo dos ativistas do movimento" (Maior, 2017, p. 31). A autora ainda ressalta que o conjunto de leis brasileiras voltado para os direitos das pessoas com deficiência é reconhecido como um dos mais abrangentes do mundo.

Os movimentos das pessoas com deficiência têm sido pautados pela reivindicação contra todas as formas de tutelamento, pelo acesso ao trabalho, pelo acesso à educação, pelo reconhecimento dos seus modos de vida, pelo direito à autonomia, pelo direito de constituir família, pelos direitos reprodutivos, pela validação dos seus corpos, e, segundo Carvalho e Orso (2014, p. 123), "romper com a situação de inválidos e incapazes, buscando sair da condição de objetos da filantropia e do assistencialismo".

Dentre as expressivas conquistas resultantes de quatro décadas de investimento na mudança cultural, Maior (2017) ressalta a ampliação da cidadania, partindo da tutela para a autonomia, concomitante com a elaboração de arranjos sociais que permitem exercer direitos cada vez mais próximos à vida independente. E, ainda,

> A ênfase no direito à acessibilidade, a garantia da educação inclusiva, a concessão de tecnologia assistiva no âmbito da reabilitação e da educação, a avaliação biopsicossocial da deficiência, o cadastro-inclusão e o auxílio

> inclusão para estimular a entrada no mercado de trabalho pelos beneficiários do BPC são os passos a serem conquistados. Também a aplicação do reconhecimento igual perante a lei representa um avanço legal ao determinar a alteração das medidas de interdição existentes no Código Civil e a introduzir a tomada de decisão apoiada para preservar a autonomia das pessoas com deficiência intelectual e mental, principalmente (Maior, 2017, p. 35).

Carvalho e Zanetti (2015) destacam que o crescimento da auto-organização das pessoas com deficiência tem possibilitado a elas reconhecer os determinantes que as *excluem* socialmente. Assim, suas reivindicações são elaboradas a partir de suas reais necessidades, entre as quais o direito ao trabalho formal (Carvalho; Zanetti, 2015, p. 75) e à educação.

Wilhelm (2015) também ressalta a importância de reconhecer as conquistas dessas/es sujeitas/os e os avanços sociais desde os tempos em que as pessoas com deficiência eram eliminadas até os dias atuais. Antes eram denominadas de monstros, disformes, débeis, paralíticos e outras denominações depreciativas, agora, embora permaneçam com o rótulo de improdutivas, passam a ser vistas como pessoas de direitos jurídicos e de liberdades restritas, mas que não podem ser desconsideradas enquanto meio de reivindicação e de tensionamento de classe.

Para continuar avançando nesse processo, Maior (2017) salienta a importância das associações de luta, dos conselhos e das conferências de direitos das pessoas com deficiência, da fiscalização das políticas públicas, da liberdade de expressão do movimento da sociedade civil e da mobilização permanente.

Maior (2017) pondera que, embora cada vez mais pessoas com deficiência ocupem espaços públicos, como escola, fábricas, palcos, instituições culturais, pódios paralímpicos e estejam em cargos privados e governamentais, existe uma sub-representação das mulheres com deficiência, pessoas com deficiência intelectual, múltipla e transtorno do espectro autista e, podemos acrescentar pessoas pretas e pardas, seja por discriminação, falta de oportunidade e de apoios para sua autonomia e liberdade de fazer suas próprias escolhas. Farias *et al.* (2022) compartilham com a denúncia sobre as questões de gênero em relação às pessoas com deficiência, objeto de sua investigação.

Esses apontamentos de Maior (2017) estão alinhados com o que demonstram diversas pesquisas sobre a inserção da pessoa com deficiência nos espaços públicos, ou seja, que são majoritariamente homens, brancos e com deficiência física não sensorial os que têm menos dificuldade nesse processo.

Isso nos leva a concordar com a autora quanto à necessidade de se aprofundar, tanto nos estudos como nos movimentos organizados, as questões de interseccionalidade que atravessam os debates sobre as pessoas com deficiência. Essa discussão tem pouca repercussão nos debates marxistas e se encontram mais profícuos nas abordagens multiculturalistas, demonstrando a necessidade de se questionar a problemática com base em outra perspectiva teórica que possibilite um olhar mais crítico do tema em relação com a sociedade cindida em classes.

Nessa perspectiva, Oliveira e Silva (2021) e Mello (2016) destacam que os marcadores sociais (tal como raça, gênero, classe, faixa etária, deficiência e outros), os quais não operam isoladamente, possibilitam compreender como as relações sociais são construídas, como as sociedades estão estruturadas, como se dão as disputas pelo poder e pelo conhecimento e como são constituídas as formas de governo e de gestão da vida.

Portanto, deficiência não deve ser definida por lesões, doenças ou alterações genéticas, mas como resultado de *todas* essas condições individuais em interação com as barreiras construídas e impostas socialmente.

Para finalizar esta seção, trataremos do lema dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, "nada sobre nós, sem nós", que parafraseamos no subtítulo. Sassaki (2007a, 2007b) historiciza a origem e expansão desta máxima que provoca o silenciamento ao qual as pessoas com deficiência foram submetidas por séculos.

Segundo o autor, este lema está vinculado à *inclusão*, no entanto, sua origem remonta às primeiras ações organizadas por pessoas com deficiência por seus direitos, principalmente pela sua autonomia, nas décadas de 1950 e 1960, e decorre do conceito de "participação", que é citado pela primeira vez na *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* (ONU, 1975), que previa que as organizações das pessoas com deficiência poderiam ser consultadas em todos os assuntos referentes aos seus direitos.

A expressão teve sua origem na África do Sul, em meio ao *apartheid*, pois naquele contexto, muitas pessoas negras eram mutiladas, decorrendo em deficiências. Em consequência, a luta das pessoas com deficiência passou a ser integrada no contexto da luta pela libertação (Sassaki, 2007a).

Sassaki (2007a) relata que o lema "nada sobre nós, sem nós" foi utilizado pela primeira vez pelo líder do movimento das pessoas negras com deficiência da África do Sul, Phindi Mavuzo, durante a conferência nacional do Ano das Pessoas Deficientes da África

do Sul, em 1986, no discurso em que denunciava a dupla discriminação: do *apartheid* e das deficiências.

Analisando a estrutura semântica da expressão, Sassaki (2007a) explica que a palavra nada quer dizer "nenhum resultado", compreendendo como resultado: política pública, programa, serviço, projeto, campanha, financiamento, edificação, aparelho, equipamento, utensílio, sistema, estratégia, benefício etc.; em qualquer esfera de atividade, educação, trabalho, saúde, reabilitação, transporte, lazer, recreação, esportes, turismo, cultura, artes, religião.

Por "sobre nós" o autor entende "a respeito da pessoa com deficiência". E salienta a diversidade das pessoas com deficiência, sendo de qualquer etnia, raça, gênero, idade, nacionalidade, naturalidade, etc e, ainda, das deficiências que podem ser física não sensorial, intelectual, visual, auditiva, psicossocial ou múltipla.

E, por "sem nós", Sassaki (2007a) conceitua: "sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência", sendo que, a participação pode ser individual ou coletiva, e deve ocorrer em todas as etapas do processo de geração dos resultados. Quanto às etapas, o autor ressalta: a elaboração, o refinamento, o acabamento, a implementação, o monitoramento, a avaliação e o contínuo aperfeiçoamento.

Como resultado de sua análise, o autor transcreve "Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena [e direta] participação das próprias pessoas com deficiência" (Sassaki, 2007a, p. 1). Dito de outra forma,

> as pessoas com deficiência estão dizendo: "Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício" (Sassaki, 2007a, p. 1).

Portanto, o lema "Nada sobre nós, sem nós", está imbricado com o conceito de "participação plena e direta", que se difere, substancialmente, da "participação" posta na *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* (ONU, 1975), na qual os movimentos das pessoas com deficiência *poderiam ser consultados*, a proposta avança para a ideia de que eles *devem ser ativos nos processos*.

Segundo Sassaki (2007a, p. 1), o "lema comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política".

No entanto, vale ressaltar, que a prática nesse sentido não pode perder de vista o viés econômico-produtivo, nem estar restritas às posturas pós-estruturalistas e ao discurso do multiculturalismo, pois estas não permitem compreender a lógica da *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* e levam apenas, como já debatemos incansavelmente, à políticas compensatórias, à *inclusão* em seu sentido genérico, que não tem como finalidade promover mudanças profundas na estrutura social.

4.6. Da/o sujeita/o histórica/o da travessia: porque é preciso acreditar no porvir e romper com a caridade e a filantropia[28]

Como vimos até aqui, a *exclusão* é expressão de contradição da sociedade capitalista, mas que, no entanto, é vista, genericamente, como coisa fixa. Para superar essa ótica e a prática social que dela deriva, se demanda a necessidade de compreender a realidade como produto e produtora das mulheres e dos homens. E, da mesma forma, compreender as mulheres e os homens como produtoras/es e resultado da realidade concreta. Nessa perspectiva de pensamento está imbricada a categoria de movimento, o movimento entre as partes contraditórias e o movimento do devir, do vir a ser.

Compreender as mulheres e os homens como sujeitas/os da história, remete compreendê-las/os enquanto agentes ativas/os, que determinam o devir. Frigotto (2013) ressalta, apoiado em Marx[29] e Gramsci[30], que o processo de produção do ser humano é resultado da unidade de três elementos fundamentais e diversos: a natureza, a/o indivídua/o e a relação social, sendo que os primeiros são subordinados ao último, que é determinante. "Ou seja, a natureza e a individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto das relações sociais historicamente possíveis" (Frigotto, 2013, p. 30).

O autor destaca, ainda, o papel central do trabalho nesse processo, pois é a partir do trabalho que as mulheres e os homens agem sobre a realidade objetiva, modificando-a e modificando a si mesmas/os, produzindo objetos e, concomitantemente, alterando sua

[28] Vandiana B. Wilhelm (2015, p. 96-97).
[29] MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.
[30] GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

própria forma de estar na realidade objetiva e de percebê-la. Dessa forma, ressalta o autor, novamente apoiado em Marx, produz história, pois toda história é a história da produção das mulheres e dos homens pelo trabalho humano.

Nesse sentido, sendo as mulheres e os homens sujeitas/os sociais resultados das condições materiais determinadas e, portanto, produtoras/es da história, se faz necessário tensionar as contradições entre a *exclusão interna, integrativa e includente* e a *inclusão forçada, precária, instável e marginal*, construindo uma alternativa de negação da negação que esteja atrelada aos interesses da classe trabalhadora, portanto, considerando o trabalho como elemento fundante das relações humanas.

Caso contrário, como também temos anunciado, corre-se o risco de, na melhor das hipóteses, circunscrevermo-nos nos limites das políticas focalizadas e compensatórias, que apenas mantém a circularidade do capital, ou, num horizonte talvez não tão distante, nos encaminharmos para a eliminação arbitrária das/os sobrantes indesejáveis.

Portanto, se faz pertinente discutirmos as condições, limites, possibilidades e inevitabilidade das pessoas com deficiência enquanto sujeitas/os históricas/os no contexto da dialética *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal.*

Martins (1997), Fontes (1997, 2022) e Oliveira (2002, 2004) destacam que os discursos sobre a *exclusão*, de forma geral, capturam exatamente o que *não* está acontecendo. Como já discutimos, a *exclusão* propriamente dita não existe. Mas, ainda assim, segundo Oliveira (2002, 2004), é utilizada para designar formas mais atuais de exploração, ou subordinação política, às vezes se refere à segregação, enclausuramento, separação e, também, tem a ver com estigmatização.

No entanto, para o autor, de qualquer forma, se trata de espoliações, esbulhos, repressões, sofreamento, restrições, limitações, constrangimentos. E, assevera, ainda, apenas através da ciência, da dialética materialista, é possível superar esta aparência invertida. Para isso, porém, se requer "a intencionalidade do sujeito social, sem o que as conexões íntimas do real jamais poderão ser desnudadas" (Oliveira, 2004, p. 182). Trata-se, portanto, da tarefa da/o sujeita/o histórica/o.

Nesse contexto, valem algumas ressalvas em relação à *inclusão*. Frigotto (2010), concordando com Castel (2019), afirma que não se trata de não reconhecer o mérito e a necessidade das políticas de *inclusão*, mas de se atentar para o fato de que, por essa ótica, a

questão vem sendo trazida, permanentemente, para as margens da sociedade. Trata-se, portanto, da *inclusão forçada, precária, instável e marginal*.

Pertile e Mori (2021), por sua vez, chamam a atenção para as políticas de *inclusão* focalizadas que, ao atenderem grupos mais fragilizados, abrandam o conflito social, prevenindo, dessa forma, movimentos de ruptura em relação a ordem estabelecida, além de favorecer a manutenção da situação instaurada. Para as autoras, a proposta de *inclusão* acompanha a substituição de políticas sociais abrangentes por políticas superficiais e pulverizadas que se afastam do caráter universalizador dos direitos sociais, correspondendo à lógica do Estado mínimo.

Dessa forma, pessoas que não correspondem a nenhum desses grupos minoritários perdem a garantia de apoio. O resultado desse processo é a "a perda de unidade entre os trabalhadores cujos interesses e lutas passam a ser fracionados pela diferença e deixam de ser reconhecidos pelo que há de comum a todos, a relação de classe" (Pertile; Mori, 2021, p. 8).

Isso não quer dizer que não se deva lutar por políticas de *inclusão* no atual cenário. Martins (1997) defende que a classe trabalhadora deve se movimentar nos limites do possível. Fontes (1995b, p. 33) argumenta que "a urgência da aplicação de políticas diferenciais - eqüitativas - não deve aniquilar o núcleo universal dos direitos ou, em outros termos, o princípio igualitário que os norteia".

Carvalho e Orso (2014), por sua vez, se contrapõem aos que afirmam que é um equívoco lutar por *inclusão* numa sociedade *excludente*, já que o próprio capitalismo produz as desigualdades. Os autores argumentam que, a partir desse pressuposto, "também se deveria condenar a luta dos trabalhadores contra o desemprego, por salários e condições de trabalho digno, já que o capitalismo não pode permitir a todo o proletariado tais condições" (Carvalho; Orso, 2014, p. 124).

Os autores compreendem que tais lutas são legítimas porque as trabalhadoras e os trabalhadores devem enfrentar a exploração de que são vítimas no interior da própria sociedade que as/os explora, contribuindo, dessa forma, para o acirramento das contradições nela existentes.

Embora a luta das pessoas com deficiência pelo acesso ao trabalho precarizado posto na sociedade atual possa ser visto como reformista, Carvalho e Orso (2014) argumentam que, assim como a luta contra a exploração precisa acontecer numa sociedade

organizada pela relação entre exploradas/os e exploradoras/es, também a *exclusão* do trabalho necessita ser denunciada e enfrentada numa formação societária *excludente*.

Nesse mesmo sentido, Carvalho e Tureck (2014) problematizam

> Há quem afirme que essa é uma luta em vão, que isso não passa de uma alucinação. E é bem verdade que a "qualidade de vida digna" de fato, para todas as pessoas, com deficiência ou não, não se vislumbrará na sociedade capitalista. Entretanto, para além de idealismos e prognósticos tão óbvios, o embate se dará na materialidade social, com suas contradições [...] (Carvalho; Tureck, 2014, p. 38).

Para tal, Frigotto (2010) defende, no contexto das violentas formas que assume a desigualdade social no capitalismo tardio, que talvez, a práxis do campo de esquerda precise estar, ao mesmo tempo, e contraditoriamente, vislumbrando e trabalhando para a reforma e a revolução, ou "reforma na perspectiva da revolução", ressaltando que, por revolução se compreende a ruptura com o modo de produção fundado sob a relação capital. Para o autor, não se trata de quaisquer reformas, mas sim daquelas que trazem a marca da mudança estrutural.

Portanto, parece adequada, no contexto brasileiro, "a postura daqueles que lutam por reformas mais estruturais articuladas a políticas públicas de caráter distributivo e emancipatório. Trata-se, ao mesmo tempo, de superar o voluntarismo e o pragmatismo reformista" (Frigotto, 2010, p. 435).

Nessa perspectiva e no que se refere à *exclusão/inclusão,* Pertile e Mori (2021) e Pertile *et al.* (2025) entendem que, apesar de atender a perspectiva da classe dominante, a proposta de *inclusão* é em si um espaço de correlação de forças. Embora a proposta *inclusiva* não forneça condições suficientes para superar a *exclusão*, permite refletir criticamente sobre o suposto processo *inclusivo* e, dessa forma, oferece instrumentos para reconhecer e questionar suas contradições, bem como para estabelecer resistência e encontrar alternativas.

Para Oliveira e Silva (2021)

> A emancipação e libertação de todas as opressões sobre a pessoa com deficiência só será possível se interseccionada com uma mudança estrutural da sociedade. A única alternativa parece ser a ruptura com o paradigma existente e substituí-lo por outro estruturalmente inclusivo, para que não seja preciso existir políticas protecionistas específicas para cada grupo ou sujeito, pois a todos serão garantidos e efetivados os direitos sociais (Oliveira; Silva, 2021, p. 269).

Segundo as autoras, as atuais políticas de *inclusão* não superam os processos que produzem a *exclusão*, pois não desestruturam ou rompem com o modo de produção capitalista, apenas colaboram para um ajuste ou para a acomodação, nos marcos da conciliação da relação entre capital e trabalho. Ou seja, os mecanismos e estratégias adotados para evitar e minimizar a *exclusão* não rompem com os elementos que originam a desigualdade, pois estão enraizados na lógica vigente (Oliveira; Silva, 2021).

Nesse contexto, Frigotto (2010) destaca que uma das tarefas históricas do nosso tempo, é continuar produzindo conhecimento que evidenciem as contradições do capitalismo, entre elas, do pensamento marcado pelas antinomias. Para o autor, a antinomia *exclusão/inclusão* apenas pode ser compreendida como sintoma de relações sociais que são, estrutural e organicamente, geradoras da desigualdade e que precisam ser rompidas e superadas. "Esta travessia implica teoria densa e ação política organizada, vale dizer, práxis revolucionária" (Frigotto, 2010, p. 439).

No mesmo sentido, Fontes (1995b) ressalta que, diante da enormidade de transformações dos nossos tempos, os sinais são contraditórios, de forma que aspectos positivos e negativos parecem se opor. "Escolher um deles - bom *versus* ruim - é uma opção simplista. A necessária síntese só será ética se puder aliar a construção de um conhecimento do mundo contemporâneo à capacidade de apontar alternativas" (Fontes, 1995b, p. 30).

Trata-se, portanto, de apreender a natureza das contradições do capital, e demonstrar, a ponto de tornar senso comum, o que elas implicam enquanto negação de satisfação das necessidades básicas, direitos sociais e subjetivos e em termos de mutilação de vidas (Frigotto, 2010).

Esse processo transformador descrito por Frigotto (2010) é o próprio movimento dialético. Ao evidenciar as contradições, através da rejeição do pensamento binário (bom *versus* ruim), se coloca os termos opostos em movimento, em contradição. Essa contradição precisa ser superada pela síntese. As primeiras superações se circunscrevem no âmbito do salto quantitativo e podem ser não perceptíveis de imediato. Porém, quando tornadas senso comum, se tem o salto qualitativo que possibilita mudanças mais profundas.

Portanto, a questão que se impõe para a/o sujeita/o histórica/o do nosso tempo é acirrar e difundir as contradições, com vistas a provocar saltos quantitativos e qualitativos. Mas, para que tais mudanças ocorram, é imprescindível a ação humana concreta pensada que aponte alternativas, conforme anuncia Fontes (1995b).

Segundo Frigotto (2010, p. 433), “à medida que aprofundamos a análise das contradições da forma capital, percebemos que o que se amplia é a sua força destrutiva” e, assim, se evidencia a necessidade cada vez maior da ruptura com a forma capital para se ter um futuro visível para a humanidade, pois, se a realidade histórica é contraditória, no capitalismo, o antagonismo de classe é a contradição central (Frigotto, 2010).

No contexto atual, conforme denuncia Frigotto (2010)

> a mundialização do capital e as políticas neoliberais a ela associadas que esfacelaram, em boa medida, as organizações da classe trabalhadora, configuram uma realidade, no plano subjetivo, onde a tarefa da ruptura das atuais relações sociais capitalistas aparenta ser algo impossível (Frigotto, 2010, p. 343).

No entanto, Fonseca (2014) ressalta que a história é construída a partir do lugar social no qual estamos inseridas/os, nas condições que nos são postas, mesmo em circunstâncias extremamente adversas, como as que vivenciamos no atual período histórico, marcado por inexoráveis derrotas da classe trabalhadora.

Esse entendimento está posto na obra *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, de Marx.

> Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram (Marx, 2011, p. 25).

No entanto, conforme asseveram Marx e Engels (2007, p. 32-33), o primeiro pressuposto de toda a história é que: “[...] os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’, [...] [e para isso precisam] antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais”.

Nesse sentido, Carvalho e Orso (2014) e Carvalho e Zanetti (2015) denunciam que as pessoas com deficiência estão vivas hoje na atual sociedade, no entanto, é negado a elas o direito de garantirem sua existência pelo trabalho assalariado, conforme já discutimos.

Vivemos uma época marcada pelo pensamento neoliberal. Assim, algumas especificidades se tornam evidentes. Em primeiro lugar, os discursos sobre o fim da história, o fim do trabalho e a perenidade do capitalismo.

Para Fonseca (2014), o atual quadro econômico-social de desemprego estrutural crescente, associado a um cotidiano de trabalho marcado pela flexibilização, suscitam

formulações que não diferenciam o possível fim do trabalho assalariado formal com o fim do trabalho assalariado. “Nesse caminho, alguns autores enunciam não somente o fim da centralidade do trabalho, mas também a perda da importância da classe trabalhadora e, até mesmo, o fim das classes e da luta de classes” (Fonseca, 2014, p. 239).

Porém, por não se tratar efetivamente do “iminente” fim do capitalismo, essas teorizações colaboram para a “uma ideologia fatalista de perenidade do capital, da aceitação da sua sociabilidade como a única forma possível de existência e da impossibilidade de a ele resistir e lutar” (Fonseca, 2014, p. 239). Para a autora, a partir das condições conjunturais que proporcionam à classe burguesa uma posição hegemônica e privilegiada em relação à classe trabalhadora, se multiplicam estudos que tentam demonstrar que não há saída substitutiva ao sistema capital e que este nem deve ser interesse da sociedade, visto que negam a divisão de classes.

No entanto, Frigotto (2013, p. 39) sentencia que a “continuidade desta lógica somente se manterá mediante o aumento da destruição do meio ambiente, esterilização do trabalho e aumento da exclusão”.

Wilhelm (2015) afirma que, distante da perspectiva do fim da história, da crença de que não haver mais nada a fazer, ou da defesa de que o capitalismo é o melhor modelo de sociedade, persiste a certeza do porvir, da organização da classe trabalhadora, da superação do trabalho abstrato pelo trabalho emancipado e, no caso específico das pessoas com deficiência, da filantropia, conforme a parafraseamos no subtítulo desta seção.

A autora diferencia o trabalho no contexto do capitalismo, que é o trabalho abstrato, explorado, alienado e desumanizador, do trabalho emancipado, que possibilita aos homens e mulheres se elevarem, se humanizarem e transformarem seu meio social.

Ponto fundamental, portanto, para o sujeito histórico que contribui para a construção da práxis histórico-social de negação da negação, proposta por Oliveira (2002, 2004), da *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal,* é se opor às ideologias do fim da história, do fim do trabalho e da negação da sociedade de classe. No sentido oposto, é necessário se alinhar na perspectiva do porvir, na inevitabilidade da organização da classe trabalhadora na busca pela superação do trabalho abstrato pelo trabalho emancipado.

Em relação às pessoas com deficiência, como vimos, Carvalho e Orso (2014), Carvalho e Zanetti (2015) e Wilhelm (2015) denunciam que, historicamente, a situação foi muito mais desumanizadora, pois nem acesso ao trabalho alienado, abstrato e explorado da

sociedade capitalista lhes foi garantido ou oportunizado. Salvo algumas exceções em que algumas dessas pessoas foram aproveitadas "em tarefas parcamente remuneradas e, às vezes, até degradantes, tanto do ponto de vista físico quanto psicológico e social" (Carvalho; Orso, 2014, p. 107).

Portanto, para a autora e os autores, é indispensável situar e analisar a questão a partir da lógica da relação capitalista de produção, para retirar o véu ideológico que oculta as reais causas de um problema que tem privado essas pessoas do direito de atuar no processo de produção de sua própria existência. Em consequência, ficaram às margens do processo transformador constituinte da história e foram impedidas, ainda, de se constituírem enquanto classe trabalhadora, de participarem dos embates de sua época e de compor a/o sujeita/o histórica/o do seu tempo.

No atual contexto produtivo, caracterizado pela privatização, globalização, ideologia do Estado mínimo, livre mercado, desregulamentação e flexibilidade do trabalho, a disponibilidade de postos de trabalho assalariado é reduzida drasticamente. Levando muitas/os trabalhadoras/es à situação de autogerenciamento, empreendedorismo, desemprego, subemprego, trabalho informal, trabalho ilegal, trabalho escravizado ou outras formas de sobrevivência sem garantia de direitos, muitas vezes insuficiente e nem sempre dignas.

Concomitante e contraditoriamente, aquelas/es que conseguem se empregar, trabalham em ritmos acelerados de produção, altas exigências de produtividade, cargas horárias extenuantes, condições nem sempre adequadas às tarefas exigidas e outras situações que causam adoecimento físico e mental na classe trabalhadora assalariada.

Em decorrência do desemprego estrutural e extrema precarização do trabalho atual, Frigotto (2010) destaca que "atrofia-se e impede-se o tempo de trabalho livre - reino da liberdade, da escolha e do desenvolvimento humano". Portanto, na luta pela sobrevivência, independentemente do tipo de trabalho desenvolvido, as forças da/o trabalhador/a são subsumidas cotidianamente na atividade de garantir sua existência, revelando mais uma faceta desumanizadora do capitalismo.

E, ainda, podemos destacar outro aspecto ideológico que resulta dessa realidade: o aumento da competitividade entre a classe trabalhadora pelos poucos empregos disponíveis, ainda que precarizados. Fonseca (2014) denuncia que

> as variadas formas de segregação, estigmatização e representações sociais negativistas em relação aos trabalhadores disponibilizados pelas expropriações são, em última instância, formas estratégicas de concorrência criada pelo capital entre os assalariados, em face do número insuficientemente crônico de empregos existentes (Fonseca, 2014, p. 248).

Em contraposição, Carvalho e Orso (2014), Wilhelm (2015) e Pertile e Rossetto (2019) destacam que, não fosse a lógica do sistema do capitalismo, o atual nível de desenvolvimento científico e tecnológico alcançado pela humanidade, permitiria que todas as pessoas, independente de suas condições físicas, sensoriais e mentais, fossem inseridas na esfera produtiva, contribuindo, produzindo e usufruindo das conquistas da humanidade. Em relação às pessoas com deficiência, se romperia, dessa forma, com a histórica prática de caridade pública e social.

Nesse sentido, Frigotto (2010) argumenta que a questão posta para o nosso século não é da produção de mercadoria, pois o atual nível de desenvolvimento das forças produtivas, da agricultura, da ciência e da tecnologia permitem a produção necessária para a garantia da existência de toda a humanidade em condições dignas.

No entanto, Fontes (1995b) destaca a necessidade de construir uma nova economia política que seja capaz de expandir a produção de bens sem destruir o planeta e os seres que nele habitam, humanos ou não.

Nesse contexto, Frigotto (2010) defende, ainda, apoiado em Eric Hobsbawm[31], que se trata de buscar alternativas para a distribuição da riqueza produzida, uma vez que esta vem sendo produzida por uma quantidade cada vez menor de pessoas. A saída apresentada pelos autores estaria na distribuição pela esfera pública, pelo Estado, não sob a sua forma atual.

Nesse caminho, Fontes (1995b) refere, ainda, a necessidade de se ampliar continuamente a democracia, visto que a igualdade política é o ponto de partida para a garantia de direitos sociais e econômicos.

Embora as condições objetivas estejam disponíveis para a construção de uma sociedade mais justa, que se organize a partir dos interesses da atual classe trabalhadora, na qual todas/os sejam trabalhadoras/es e inseridas/os no contexto da produção e da distribuição dos bens necessários à existência conforme suas possibilidades e necessidades, a travessia não se dará mecanicamente, biologicamente ou naturalmente.

[31] HOBSBAWM, Eric. **O novo século.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

A história mostra que as grandes transformações nas diferentes sociedades se deram em função da correlação de forças e da luta de classes. Para isso, conforme destaca Frigotto (2010), é imprescindível a atuação da classe trabalhadora enquanto sujeita histórica da travessia.

Frigotto (2010) faz uma ressalva sobre a questão da composição da/o sujeita/o histórica/o. Segundo o autor, as/os defensoras/es do fim da sociedade de classes argumentam que não há mais classe revolucionária, pois, como defendem o fim do trabalho assalariado, não haveria mais classe operária. Ou seja, para elas/es, classe revolucionária seriam as/os operárias/os assalariadas/os e, como compreendem que o trabalho assalariado está em vias de se extinguir, concluem que não há classe revolucionária. E, como vimos, nem mesmo a necessidade dela, pois entendem o capitalismo como fim último da evolução humana.

No entanto, Frigotto (2010) contrapõe essa forma de pensar, argumentando que a precariedade atual do trabalho assalariado não eliminou a classe trabalhadora. Nesse contexto, o autor reconhece que o desafio de constituir a/o sujeita/o revolucionária/o é cada vez mais complexo e urgente.

Isso porque, as características próprias do mundo do trabalho e da classe trabalhadora na sociedade contemporânea se movem no sentido de desarticular as/os trabalhadoras/es, seja pelo desmantelamento dos sindicatos, pelo esvaziamento dos movimentos sociais, ou pela divisão em minorias através do discurso do multiculturalismo e da diversidade.

Frigotto (2010) problematiza, a partir de Carlos N. Coutinho[32], que talvez a questão não seja construir "a/o" sujeita/o revolucionária/o, mas sim uma intersubjetividade revolucionária, ou seja, um conjunto de sujeitas/os plurais e diferentes, que convergem e se unificam na luta contra o capital. No entanto, alertam os autores, não se trata do multiculturalismo neoliberal, mas sim de que todos os movimentos sociais e as lutas das/os trabalhadoras/es alcancem a dimensão ético-política de universalidade contra o capital.

Nesse sentido, Mello (2024) destaca a necessidade de pensar e agir na luta das pessoas com deficiência se voltando para a interseccionalidade. Para a autora, esse processo "forja alianças improváveis, convidando grupos distintos a se imaginarem diferentemente, convocando-os ao penoso trabalho de construção de pontes" (Mello, 2024, p. 13).

[32] COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 11-39.

Fonseca (2014) destaca que

> Sem desconsiderar a importância existente na conquista das classes trabalhadoras na resistência contra as expropriações secundárias dirigidas pelo capital, no avanço dos direitos sociais e políticos, entendemos que é na luta contra a relação-capital, alinhada à emancipação humana como horizonte revolucionário, que a classe trabalhadora pode ultrapassar as possibilidades máximas colocadas no âmbito do capitalismo (Fonseca, 2014, p. 235).

Para finalizar a questão, Frigotto (2010) salienta que é ponto crucial que estas forças sociais tenham consciência que a luta de classes, capital e trabalho mudam de forma e de conteúdo histórico, mas persistem enquanto existirem capital e capitalismo.

Portanto, a luta das pessoas com deficiência, no atual contexto histórico, precisa estar alinhada com a luta dos demais segmentos sociais, buscando suas singularidades e especificidades, mas sem perder de vista a luta maior que deve ser travada contra o capital, pois apenas superando essa forma de organização social é que se pode pensar na emancipação de todas e todos.

No capítulo anterior, fizemos um esforço para apontar algumas contradições na dialética entre *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* e apontamos para a necessidade de sua superação pela síntese, pela negação da negação. Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 185) afirma que "a construção da negação da negação só pode vir pela recuperação do espaço da exclusão, pela valorização justamente das realidades que, por não se submeterem à lógica do capital, podem oferecer-lhe resistência".

Ou seja, para o autor, a/o sujeita/o histórica/o, nesse contexto, é constituído por aquelas/es que a sociedade capitalista rotula como *excluídas/os*, entre elas/es, temos, portanto, as pessoas com deficiência. Wilhelm (2015) assevera que

> Superar a concepção de invalidez e, acima de tudo, fazer o enfrentamento dessa sociedade de classes requer, antes de tudo, a união de pessoas com e sem deficiência, que, devido à sua posição social, sofrem os efeitos da desigualdade econômica. Assim, pensar na superação dessa sociedade passa antes por nos reconhecermos como classe explorada e, para, além disso, entendermos que, se organizada, essa classe é capaz de promover transformações significativas (Wilhelm, 2015, p. 97-98).

A autora destaca que os avanços conquistados pelas pessoas com deficiência nas últimas décadas não foram gratuitos, mas sim, resultado de pressões e da organização dessas pessoas que fizeram e fazem suas lutas pontuais. No entanto, a autora ressalta que, de forma geral, tais movimentos precisam abranger um contingente maior dessas pessoas que ainda vivem sob o manto da tutela e da filantropia, não por vontade própria, mas pelas próprias condições de vida ou por sua formação política. Por fim, considera, ainda, que "tais agentes sociais também devem construir uma articulação maior em torno da luta de classe, fator indispensável para a transformação estrutural" (Wilhelm, 2015, p. 97).

Nesse sentido, Fonseca (2014) trata da centralidade do trabalho. Para a autora, é de extrema importância refletir, em especial junto às/aos trabalhadoras/es, não apenas sobre a real e efetiva centralidade do trabalho e suas implicações na contemporaneidade, mas, também como possibilidade da classe trabalhadora, enquanto exército ativo ou superpopulação relativa, "se constituir como *classe para si*, sujeito da sua própria história e alavanca da sua emancipação e da emancipação da humanidade" (Fonseca, 2014, p. 240).

Pelo exposto até aqui podemos inferir, que, no contexto atual, temos um deslocamento do espaço privilegiado para a constituição da/o sujeita/o histórica/o. Se até há algum tempo, os sindicatos eram tidos como tal, o desmantelamento e fragilização desse tipo de organização ocorrido principalmente nas duas últimas décadas, desloca a tarefa para os movimentos sociais.

No entanto, geralmente, estes são mais pulverizados e organizados em prol de reivindicações específicas de seus grupos, nem sempre alinhados à perspectiva de classe e aos interesses comuns da classe trabalhadora. Podemos afirmar que, de forma geral, suas pautas estão mais atreladas à perspectiva da *inclusão*.

Nesse sentido, Ribeiro (1999) questiona se os movimentos sociais limitarão suas ações

> no sentido de reconstituir o vínculo rompido pelo capital por meio dos processos de reestruturação produtiva, de "precarização" das relações de trabalho, de destruição de políticas de seguridade social, de massacre do sindicalismo, ou melhor, é na direção de aceitar tais condições que devem orientar-se os movimentos sociais populares e suas propostas [...]? (Ribeiro, 1999, p. 42).

Temos, portanto, que uma das tarefas históricas do nosso tempo é aglutinar esses grupos, de forma que reconheçam seu ponto em comum, enquanto classe trabalhadora e

como sujeitas/os históricas/os. E, ainda, que tenham, enquanto cerne de suas pautas, o acesso ao trabalho, compreendendo que é pelo trabalho que nos humanizamos, ou desumanizamos, no contexto do capitalismo. E, como temos afirmado, tensionar essas contradições é processo inevitável para tomada de consciência do papel da classe trabalhadora enquanto sujeita histórica que promove mudanças.

No que se refere às pessoas com deficiência e à *exclusão/inclusão*, conforme Carvalho e Orso (2014), Carvalho e Zanetti (2015) e Wilhelm (2015), a luta das pessoas com deficiência no contexto atual precisa ser, de imediato, pela superação da invalidez e inserção no mercado de trabalho explorado do capitalismo, para que possam garantir sua existência, se manterem vivas para poderem fazer história, conforme vimos em Marx e Engels.

Nesse sentido, Carvalho e Zanetti (2015) entendem que

> A radicalização da luta pelo trabalho formal para aqueles que não podem se ajustar à lógica da exploração capitalista pode contribuir na denúncia de um processo explorador e excludente que caracteriza toda a história da sociedade capitalista e, ainda, permitir, às pessoas com deficiência, a compreensão de que sua exclusão social resulta, fundamentalmente, da exploração classista (Carvalho; Zanetti, 2015, p. 83).

Podemos generalizar as colocações do autor e da autora para além das pessoas com deficiência, pois, com as devidas especificidades que discutimos neste capítulo, o processo de *exclusão* ao qual são submetidas é o mesmo que *exclui* as/os demais trabalhadoras/es, independentemente de suas características.

Nesse sentido, Mello (2021, s.p.) afirma que as pessoas com deficiência não são *excluídas* do mercado de trabalho por causa da deficiência, e em função das práticas discriminatórias das empresas, "mas devido ao próprio sistema de organização do trabalho dentro da economia capitalista, que se baseia nos princípios da competição e da obtenção do máximo lucro".

Por isso a autora defende que, primariamente, a deficiência é uma questão de classe, um componente intrínseco das lutas anticapitalistas e deve compor todas as pautas das lutas da classe trabalhadora.

Dessa forma, a problemática das pessoas com deficiência pode contribuir para uma compreensão mais ampliada das atrocidades do capitalismo e da condição da classe trabalhadora sob a égide do capital.

No entanto, Mello (2021) denuncia que as barreiras que cercam a luta ancapacitista das pessoas com deficiência no capitalismo geralmente não são inseridas nos debates e nas pautas da esquerda no Brasil. Para a autora, essa percepção decorre da narrativa hegemônica de que a deficiência é uma experiência individual e isolada e, dessa forma, ao ser dissociada das outras lutas sociais, a deficiência dificilmente será compreendida como uma experiência coletiva.

Para finalizar esta seção, queremos ainda fazer alguns apontamentos sobre os movimentos sociais em relação à *exclusão/inclusão*. Ferraro, Oliveira e Ribeiro (1999, p. 143) entendem que o conceito de *exclusão* "não consegue captar os movimentos sociais populares como portadores do 'novo'". Aqui os autores e a autora se referem aos movimentos sociais populares que vem se auto-organizando a partir de uma ótica diferente da forma de pensar e compreender o mundo hegemônico.

Nesse sentido, Ribeiro (1999) defende que esses movimentos sociais populares e também trabalhadoras/es *excluídas/os* dos processos produtivos têm demonstrado, na prática, como alternativas cooperativas e solidárias de produção e de consumo, assim como de formação/educação, são possíveis.

A autora, assim como Ferraro, Oliveira e Ribeiro (1999), sinaliza para o risco dessas experiências serem cooptadas pelo dinamismo do capital, mas pondera que elas projetam novas práticas e concepções que o conceito de *exclusão* não permite visualizar, ou, ao menos, não consegue captar o potencial de mudança nelas contido.

Podemos inferir que, isso decorre porque esses grupos são difíceis de serem rotulados enquanto *excluídos* e não se identificam como tal. Nem tampouco, como *incluídos*. Aliás, suas propostas de organização social não aderem aos princípios do capitalismo, por isso não têm a pretensão de serem *incluídos.* Além disso, Ribeiro (1999, p. 47) destaca que o conceito de *exclusão* não tem potência para "compreender as alternativas que os movimentos sociais populares criam para enfrentar a expulsão da terra, do emprego e da escola".

Podemos sinalizar que essas experiências apontam caminhos, ou talvez direções, possibilidades para a negação da negação da dialética *exclusão interna, integrativa e includente/inclusão forçada, precária, instável e marginal* por vias associadas aos interesses da classe trabalhadora. Talvez ainda sejam insuficientes para se projetarem enquanto salto quantitativo, mas possibilitam um vislumbre de que alternativas são possíveis, ao contrário do que têm apregoado os defensores do fim da história e da perenidade do capitalismo.

Nesse sentido, Véras (2001) assevera a necessidade de se tomar a *exclusão* como expressão das contradições do sistema capitalista, não como fatalidade. Portanto, "é preciso vivenciar a contradição que se expressa na exclusão, desenvolvendo algum nível de consciência da contradição que se vive ao agir" (Véras, 2001, p. 38).

Para elaborar projetos alternativos, Fontes (1995b) destaca a imprescindibilidade da reflexão que seja capaz de integrar os aspectos positivos (a *inclusão*) e os negativos (a *exclusão*) das transformações atuais.

Para a autora, no contexto brasileiro, um dos maiores problemas a superar é a desnaturalização da forma como encaramos cotidianamente as práticas discriminatórias e segregacionais. No caso das pessoas com deficiência, como temos discutido, esse caminho passa pela necessária superação da invalidez, da filantropia, do modelo médico e do capacitismo.

Portanto, desnaturalizar a *exclusão* segundo a autora, requer compreender, com urgência, que "ela não é uma forma natural, mas *produto histórico de nossa sociedade*, onde todos estamos implicados, desde a educação de nossos filhos até a luta contra as formas de reprodução dessa degradação dos indivíduos" (Fontes, 1995b, p. 33, grifos da autora).

No caso das pessoas com deficiência, o horizonte a ser perscrutado para a desnaturalização da sua histórica *exclusão* atravessa a compreensão da superação da deficiência pela compensação social, do médico pelo biopsicossocial de deficiência, da validação da vida com a deficiência como um dos modos de vida possíveis, do reconhecimento dos corpos das pessoas com deficiência como manifestação da subjetividade na diversidade e da aceitação do cuidado, da dependência e da interdependência como formas de vida com a deficiência.

Esses são alguns dos elementos imprescindíveis, no que tange às especificidades das pessoas com deficiência, que devem ser considerados na atuação da/o sujeita/o histórica/o do nosso tempo, associadas aos demais trabalhadoras/es, vale ressaltar, para tencionar as contradições entre a *exclusão interna, integrativa e includente* e a *inclusão forçada, precária, instável e marginal* na perspectiva de apontar alternativas e fundamentar a práxis com vistas a uma sociedade que esteja erigida a partir dos interesses da classe trabalhadora.

Nesse movimento, é imprescindível considerar a singularidade das pessoas com deficiência na diversidade da classe trabalhadora atual, para não perder de vista as especificidades que constitui a sua luta pelo trabalho histórico e emancipado e, ainda, para

que não sejam relegadas para preocupações posteriores, como historicamente vem ocorrendo.

As pessoas com deficiência têm muito a colaborar com um projeto de sociedade mais justo por suas experiências de vida, pelas infindáveis formas de viver com a deficiência, pelas alternativas de compensação social e por suas possibilidades de se constituírem efetivamente como trabalhadoras e trabalhadores. Mas, principalmente, pelo potencial de serem também sujeitas/os históricas/os do nosso tempo.

Mello (2021, s.p.) destaca que "a deficiência e o capacitismo como categorias de análise ampliam o potencial político de superar hierarquias de opressão sustentadas pela lógica capitalista neoliberal". Nesse sentido, a autora defende que os segmentos do campo progressista das lutas sociais da esquerda devem se unificar, pois o diálogo entre elas permitiria que a deficiência deixasse de ser vista como uma experiência individual para ser compreendida como uma experiência coletiva, e, assim as lutas anticapitalistas, feministas, antirracistas, antiLGBTfóbicas e anticapacitistas façam sentido e caminhem juntas.

Neste capítulo discorremos sobre os aspectos históricos, ideológicos, educacionais, econômicos/produtivos e da participação no poder relacionados às pessoas com deficiência e, ainda, da necessidade dessas pessoas constituírem a/o sujeita/o histórica/o do nosso tempo em conjunto com os demais segmentos da classe trabalhadora.

Embora, para fins de apresentação, abordamos tais aspectos em separado, vale ressaltar, como já apontamos, que apenas metodologicamente isto é possível, uma vez que, na realidade concreta, são indissociáveis.

A materialidade vivenciada pelas pessoas com deficiência atualmente é resultado da história da humanidade, não é novo, embora apresente elementos que apenas recentemente se tornaram objeto de preocupação.

Os aspectos ideológicos pautados nos modelos caritativo e médico e no capacitismo que dele decorrem são, ainda, os pilares que estruturam a maioria das práticas sociais, também no âmbito do trabalho, onde lhes são negadas oportunidades de serem exploradas pelo capital no trabalho formal e, também na esfera educacional apesar dos avanços da perspectiva da Educação Especial inclusiva.

Observamos que, apenas a partir da auto-organização das pessoas com deficiência é que avanços, ainda que contraditórios, começaram a despontar. Demonstrando que a participação delas é requisito inexorável para que mudanças ocorram na materialidade e

comprovando que elas têm muito a contribuir para a construção da/o sujeita/o histórica/o do nosso tempo rumo a travessia por uma sociedade onde a *inclusão* não seja necessária porque não haverão *excluídos.*

5. INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFs): *INCLUSIVOS*? - PERSCRUTANDO O CAMPO DE PESQUISA

Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade
e eu te direi onde está a educação.
Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho
se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em
uma sociedade em que se universalize o trabalho
- uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores -,
somente aí se universalizará a educação.
Emir Sader

Dedicamos este capítulo para contextualizar nosso campo de pesquisa, os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs)[33], em geral, e o Instituto Federal do Paraná (IFPR), em particular, tecendo considerações acerca de suas articulações com a *inclusão* educacional de estudantes com deficiência no ensino superior.

Entretanto, considerando que os IFs são instituições de educação profissional, iniciamos com alguns apontamentos sobre a relação entre trabalho, educação e a escolarização das pessoas com deficiência com o objetivo de situar os IFs socialmente, antes de abordar as demais temáticas que compõem este capítulo e que estão imbricadas pela relação entre trabalho e educação.

Na sequência, apresentamos as principais características dos IFs enquanto proposta de uma nova institucionalidade para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Depois abordamos o percurso histórico da educação profissional no Brasil até a criação dos IFs.

Sobre o IFPR, tratamos de suas especificidades históricas e da oferta de ensino superior, articulando com dados sobre a inserção de estudantes com deficiência nos cursos superiores ofertados pela instituição e apresentamos os resultados da análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) do IFPR (IFPR, 2009b, 2014, 2018a, 2023d) sobre a temática.

Retomando as características da institucionalidade dos IFs, discutimos seu caráter *inclusivo*, foco da presente pesquisa.

[33] É possível encontrar na literatura a utilização da sigla IFET para se referir aos Institutos Federais, no entanto, essa terminologia não é oficial. Durante os movimentos de criação dos IFs, a sigla IFET foi utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) para se referir às instituições profissionalizantes que comporiam a Rede Federal, no entanto, a sigla oficial foi estabelecida como *IF*, presente na logomarca da instituição.
A forma de pronunciar a sigla "IF" tem variação, podendo ser: ['if], com o /f/ mudo; ou [i'fe], acrescentando um /e/ após a letra "f"; ou ainda [i'ɛfe], pronunciando o nome de cada letra (iéfe).

5.1. Formação para o emprego ou para o desemprego?[34] Da relação entre trabalho e educação

Partimos da epígrafe deste capítulo, de autoria de Emir Sader, no prefácio da obra *Educação para além do capital*, de István Mészáros (2005), para ressaltar a relação indissociável entre educação e trabalho. Vale ressaltar que, embora nosso foco seja a Educação Profissional Tecnológica (EPT), historicamente esta relação permeia todos os níveis e modalidades de ensino.

Considerando a especificidade das pessoas com deficiência, conforme observamos no quarto capítulo, a relação entre educação e trabalho se torna muito evidente. Desprezadas, por séculos, pelo mercado como potenciais trabalhadoras e consumidoras, a elas foi relegado um lugar segregado na sociedade, onde, por não serem consideradas úteis no setor produtivo, também lhes era negado o acesso à educação formal.

Também conforme vimos, quando iniciaram os processos de escolarização das pessoas com deficiência, os objetivos não eram de inserção no mercado de trabalho, estavam mais voltados para atividades que colaborassem para a manutenção dos espaços onde eram acondicionadas e de sua sobrevivência nestes locais, portanto uma relação de exploração de mão de obra.

Apenas mais tarde, a partir das décadas de 1950 e 1960, com mais efeito a partir de 1980 e 1990, e como resultado dos movimentos sociais auto-organizados das pessoas com deficiência e sua luta por trabalho, é que a escolarização desse público passa a ser objeto de atenção nas políticas educacionais brasileiras de uma forma mais presente. No entanto, ainda assim, até hoje com avanços práticos restritos e contraditórios, como também os avanços na inserção no mercado de trabalho são, ainda mais, incipientes.

Eliane B. Pertile e Elisabeth Rossetto (2019, p. 94), ao abordar a problemática do processo educativo direcionado às/aos alunas/os com deficiência intelectual da classe trabalhadora, consideram, que este "está em consonância com os propósitos hegemônicos que orientam o processo produtivo". No entanto, as colocações das autoras podem ser ampliadas para o processo educativo de todas/os as/os estudantes com deficiência, assim como as/os sem deficiência, da classe trabalhadora.

Na mesma perspectiva que nossa epígrafe, as autoras ressaltam que é fundamental compreender o papel fundamental do trabalho na constituição humana para entender as

[34] Pablo Gentili (2013).

finalidades pelas quais a educação é encaminhada. No mesmo sentido, Gaudêncio Frigotto (2013) considera que se trata de

> entender a formação humana no contexto da reestruturação produtiva e da globalização *excludente*, da dramática crise estrutural do trabalho assalariado que produz esterilização de vidas numa "existência provisória sem prazo" (FRANKEL, 1945) e, portanto, novas formas de alienação do trabalho (Frigotto, 2013, p. 25-26, grifo nosso).

José L. Sanfelice (2000, p. 154), por sua vez, acrescenta que "o mercado, regido pela lei da oferta e procura, é quem imprimirá na educação as características que forem convenientes a ele, ou seja, segundo a demanda".

Como vimos no quarto capítulo, Vandiana B. Wilhelm (2015) destaca a necessidade da luta das pessoas com deficiência nessa sociedade por acesso ao trabalho, tanto em seu sentido histórico, como em seu sentido emancipado. Quando tratamos da relação entre educação e trabalho, nossas fontes concordam que ambas as dimensões devem ser consideradas.

O trabalho emancipado, ou trabalho em seu sentido ontológico, como tratam alguns autores, se refere ao trabalho compreendido como pressuposto central na constituição da condição humana. Nessa perspectiva, o trabalho é atividade inerente ao ser humano, práxis humana material e não material, pela qual as mulheres e os homens agem sobre a natureza para a produção e reprodução de sua existência, enquanto também produzem sua condição humana.

Nesse processo, como também já apontamos no terceiro capítulo, a humanidade modifica a realidade, modifica a si mesma e a sua percepção sobre a realidade, num constante agir sobre o que foi construído pelos seus antepassados e está posto no presente, se movendo para o devir, fazendo, portanto, a história da humanidade (Frigotto; 2013, Kuenzer; 2013, Wilhelm; 2015, Pertile; Rosseto, 2019).

Já o trabalho em seu sentido histórico, toma sentidos diversos em diferentes contextos históricos e sociais. Na sociedade capitalista, já foi sinônimo de emprego, no entanto, no atual contexto, diante da crise do trabalho assalariado, toma outras formas, como vimos no terceiro capítulo: trabalho flexível, autogerenciamento, empreendedorismo, subemprego, trabalho informal, trabalho ilegal, trabalho escravizado ou outras formas de sobrevivência sem garantia de direitos, muitas vezes insuficiente e nem sempre dignas (Fontes; 1997, 2022; Martins, 1997).

Frigotto (2013) afirma que, desse modo, sob a égide do capital, o trabalho se transforma em trabalho alienado, mercadoria e força de trabalho/mão de obra. Pertile e Rossetto (2019), por sua vez, destacam que, apesar de, na atualidade, a humanidade dispor das condições suficientes para a manutenção de todas as pessoas, devido ao desenvolvimento dos meios de produção, o trabalho nessa sociedade, reificado sob a condição de mercadoria, contribui para a degradação humana e não para sua humanização.

Para as autoras, como vimos, a maquinaria, ainda na hegemonia do fordismo, criou uma suposta oportunidade de igualdade em que todas/os poderiam ser operárias/os produtivas/os, mesmo as pessoas com deficiência, caso fossem instruídas e lhes fossem destinadas funções compatíveis com suas possibilidades. No entanto, no contexto da sociedade capitalista, o que determina as possibilidades de inserção no mercado de trabalho é a seletividade impetuosa que atinge com mais intensidade alguns grupos, como as pessoas com deficiência.

Frigotto (2013) afirma, apoiado em Mészáros[35], que há algum tempo o capitalismo perdeu sua pretensa função "civilizatória" enquanto organizador impiedoso, no entanto, eficiente do trabalho e que, para se manter, à revelia dos discursos do "fim da história" e da "perenidade do capitalismo", cada vez mais se fundamenta no desperdício, na obsolescência programada, na produção de armas e no desenvolvimento do complexo militar.

Isso porque, segundo o autor, a crise que o capital enfrenta atualmente é a mais profunda de sua história, portanto, para enfrentá-la, necessita de um potencial maior de destruição, que tem repercussões no âmbito educacional. Pablo Gentili (2013) discute como as transformações econômicas ocorridas na esfera econômica a partir da crise de 1970 provocaram um deslocamento do papel econômico desempenhado pela escola e pela escolaridade.

O autor defende a tese, parafraseada no subtítulo desta seção, de que, nesse contexto, a escola deixou de formar para o emprego para formar para o desemprego, ou, no jargão neoliberal, para a empregabilidade.

> Em suma, [...] na atual conjuntura do desenvolvimento capitalista tem se produzido um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX) para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego (Gentili, 2013, p. 78).

[35] MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

Gentile (2013) analisa como o neoliberalismo trouxe respostas para a crise de 1970 ao declarar que os mercados eram extremamente rígidos, os custos trabalhistas altos, os sindicatos perigosamente poderosos, o dirigismo estatal irresponsável e as instituições do bem-estar generosas demais.

Além disso, afirma que a crise de 1970 possibilitou ao capital perceber que as economias podem crescer relativamente em ritmos diferentes, que a inflação poderia ser controlada com medidas mais ou menos dolorosas, mas que já não se pode conceber o mercado de trabalho como ilimitado, pois não há espaço para todas/os.

Nesse sentido, Alfredo R. de Carvalho e Patrícia Zanetti (2015), Anahi de G. Mello (2023), Frigotto (2013), Gentili (2013), Pertile e Rossetto (2019) e Sanfelice (2000) problematizam como o advento do ideário neoliberal trouxe novas perspectivas para o mundo do trabalho no capitalismo, que passa cada vez mais a se organizar pela ótica da sociedade do conhecimento (não mais sociedade de classes), do livre mercado, da globalização, da desregulamentação das economias, da privatização de empresas estatais, da competitividade, da flexibilidade, da formação de competências, da formação polivalente e flexível, da minimização da esfera pública, do atrofiamento dos direitos sociais e do anticomunismo.

A partir de então, com o desmantelamento da promessa do pleno emprego, passou a se considerar, cada vez mais, que "uma certa dose de desemprego poderia constituir um bom estímulo às meritocráticas economias na era da globalização" (Gentili, 2013, p. 88), pois "uma sociedade rica deveria ser (necessariamente) uma sociedade de pessoas ricas, assim como uma sociedade competitiva deveria ser (indefectivelmente) uma sociedade de pessoas competitivas" (Gentili, 2013, p. 80).

Frigotto (2013), Carvalho e Zanetti (2015) e Pertile e Rossetto (2019) também problematizam como o avanço tecnológico na produção tem contribuído para o agravamento do desemprego estrutural, para a crise do trabalho assalariado, para a precarização geral do trabalho e para o desmonte dos sindicatos, ampliando, dessa forma, as possibilidades de superexploração da força de trabalho.

Pertile e Rossetto (2019) denunciam que, em outros contextos históricos, a falta de domínio da mulher e do homem sobre a natureza e a submissão às intempéries da natureza explicavam a seletividade em relação às pessoas com deficiência nos períodos primitivos,

no entanto, o atual patamar de desenvolvimento da humanidade não justifica o descaso com uma grande parte da população, entre elas, as pessoas com deficiências.

Carvalho e Zanetti (2015) e Pertile e Rosseto (2019) destacam que a utilização cada vez maior da tecnologia no processo produtivo tem sido utilizada como justificativa para as altas taxas de desemprego, seja pela redução dos postos de trabalho, ou pela desqualificação profissional para trabalhar com tais tecnologias.

Nesse contexto, Sanfelice (2000), Roberto Leher (2012), Frigotto (2013) e Gentili (2013) apontam para a influência da teoria do capital humano que vem se tornando hegemônica nesse sentido. Essa teoria foi desenvolvida por Theodoro Schultz e lhe rendeu o Prêmio Nobel de Economia em 1979. Segundo ela, as pessoas são um tipo de capital e, portanto, o investimento em educação e saúde pode colaborar para o aumento da produtividade e dos salários dos trabalhadores, acarretando crescimento econômico para o país.

Nessa perspectiva, o processo de escolarização, a formação e a qualificação das pessoas são interpretadas como investimento, elemento fundamental para garantir a capacidade competitiva das economias, gerando retorno tanto para a/o indivídua/o, na forma de renda, como para a sociedade, enquanto riqueza social (Frigotto; 2013, Gentili; 2013). Sanfelice (2000) acrescenta que, no que se refere à formação e capacitação de pessoas, essa teoria é a que melhor tem servido aos interesses das propostas neoliberais, justamente porque está pautada em uma perspectiva economicista.

Leher (2012) destaca que, segundo essa teoria, são consideradas boas as políticas que canalizam recursos materiais e humanos para *incluir* subgrupos marginalizados na nova economia globalizada. Segundo o autor, nesse sentido, a *inclusão* educacional é vista como possibilidade de agregar capital social e humano e, consequentemente, *inclusão* no mercado de trabalho, ou, ao menos, "melhores condições de manejo da governabilidade por meio de políticas de alívio da pobreza" (Leher, 2012, p. 228).

Ainda para Leher (2012), essa elaboração, tornada hegemônica nas últimas décadas na esfera educacional, é responsável pela evidência que ganharam as noções de *exclusão* e *inclusão* na educação. A partir dessa forma de explicar a realidade das/os exploradas/os e expropriadas/os da sociedade, as contradições fundamentais do capitalismo vão sendo desvanecidas até se tornarem inertes. Em decorrência

> A saída para as mesmas não deve ser buscada na base material da sociedade, mas sim, conforme discurso dominante, na sociedade civil ressignificada como lugar de consenso e colaboração entre o mercado, o Estado e as ações comunitárias, por meio de micro-iniciativas capazes de promover a inclusão dos hoje excluídos (Leher, 2012, p. 228).

Em contraponto à teoria do capital humano, Frigotto (2013) denuncia que

> O balanço da história recente da forma violenta mediante a qual o capital resolve suas crises de maximização das taxas de lucro não deixa dúvidas de que de fato o ideário do capital humano, como estratégia para a diminuição de desigualdade internacionais, regionais e individuais, apreende as relações sociais de forma enviesada e falseia as razões estruturais da exclusão (Frigotto, 2013, p. 44).

Ainda segundo a teoria do capital humano, o autor destaca que a inserção e ajuste dos países periféricos no processo de globalização e da reestruturação produtiva, sob as novas exigências científicas e tecnológicas, dependem da educação básica, da formação, qualificação e requalificação profissional que estejam voltadas para o desenvolvimento de habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e valores que produzem competências para a gestão de qualidade, para a produtividade, para a flexibilidade e para a empregabilidade, conforme preconizados pelos organismos internacionais.

Nesse sentido, Pertile e Rossetto (2019) afirmam que na sociedade capitalista, o trabalho assume características e particularidades que submetem um grande contingente populacional a condições desumanas e evidenciam contradições em todos os aspectos da vida humana, inclusive na educação. De forma que esta não está livre das interferências da esfera produtiva; “pelo contrário, tem seus propósitos alterados e reelaborados sempre que for conveniente para responder às demandas da produção" (Pertile; Rossetto, 2019, p. 97) e da divisão de classes.

Gentili (2013) denomina o processo que se observa no âmbito educacional a partir do advento do ideário neoliberal de privatização da função econômica atribuída à escola, pelo qual, a suposta função integradora da escola, pautada no discurso da formação para o emprego, das necessidades e demandas de caráter coletivo, como a economia nacional, a competitividade entre as empresas e a riqueza social, é substituída por “uma lógica estritamente privada, guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (Gentili, 2013, p. 81).

Sanfelice (2000, p. 155) ressalta que “no fundo, é a concepção individualista que está se difundindo, a concepção oposta à dos setores progressistas, que continuam clamando por solidariedade. No fundo, é ainda a lógica da natureza que se pretende impor: vence o mais forte”.

Assim, segundo Gentili (2013), pela lógica da empregabilidade, as políticas educacionais devem se orientar para a transmissão de competências flexíveis para habilitar as/os indivíduas/os a disputar no exigente mercado de trabalho pelos poucos empregos disponíveis. Dessa forma, se efetiva a desintegração da promessa integradora da escola para a difusão da promessa da empregabilidade, que é “muito mais arriscada para os indivíduos e com alto custo social cuja evidência não expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos nossos tempos” (Gentili, 2013, p. 89).

No mesmo sentido, Frigotto (2013) questiona se as concepções do capital humano, assim como as políticas públicas que delas decorrem, não formariam cidadãs/ãos passivas/os; se no lugar de trabalhadoras/es, “não estariam formando colaboradores, déspotas de si mesmo em nome da produtividade e da competitividade, empregabilidade, reconversão, etc?” (Frigotto, 2013, p. 46). E aquelas/es que não conseguissem emprego ou fossem expulsas/os do mercado de trabalho, o são por incompetência ou por ter feito más escolhas, não pela falta de postos de trabalho para todas/os, transformando as vítimas do sistema *excludente* em algozes de si mesmas/os.

As mulheres e os homens requeridas/os para o presente momento, são resultados da repercussão da lógica capitalista sobre a formação humana, cuja hegemonia é estabelecida pelo neoliberalismo e pela globalização econômica. Essa lógica atrofia as possibilidades de humanização da maioria da população, atingindo também as pessoas com deficiência da classe trabalhadora (Pertile; Rosseto, 2013).

Nesse contexto, Pertile e Rosseto (2019) destacam que a educação é esvaziada de conhecimentos científicos, pois exige apenas uma formação pragmática, de saberes elementares e serve de instrumento de alienação pela via ideológica, em detrimento das necessidades requeridas para a ampliação das capacidades cognitivas das/os sujeitas/os da classe trabalhadora. Ainda segundo as autoras, a “influência dessas relações sobre as pessoas com deficiência não se distancia da lógica geral, visto que se coloca sob os mesmos propósitos e converge à manutenção da estruturação social” (Pertile; Rossetto, 2019, p. 99).

> Portanto, a concepção de educação como preparação para o exercício pragmático de atividades cotidianas repercute na formação de pessoas com deficiência, haja vista que a educação corresponde às demandas atuais da sociedade capitalista para a classe trabalhadora. Dessa forma, a Educação Inclusiva, anunciada como expressão dos direitos das pessoas com deficiência, que, supostamente findaria com as desigualdades que as acometem por meio da aceitação da diferença, reflete os interesses do mercado de trabalho ao condicionar e conformar novos trabalhadores para as tarefas mais simples requeridas no sistema produtivo (Pertile; Rosseto, 2019, p. 100).

Por fim, nesse cenário, Frigotto (2013) aponta três alternativas, ou eixos temáticos, para as pesquisas que buscam relacionar educação e trabalho: a) estudar as propostas dominantes de políticas para a educação básica, formação técnico-profissional e processos de qualificação, requalificação e reconversão centrados nas perspectivas de novas competências para a empregabilidade; b) analisar a falsidades dos discursos que colocam os processos educativos, principalmente a formação técnico-profissional, como solução para o desemprego, na perspectiva da formação de cidadãs/ãos que não lutam pelos seus direitos e pela desalienação do e no trabalho; c) estudar processos de educação básica, formação técnico-profissional e de qualificação de caráter democrático, que assumem um sentido histórico efetivo, articulados a uma nova visão de desenvolvimento e um novo sentido do trabalho, da ciência, da tecnologia e do processo produtivo.

Conforme veremos na sequência deste capítulo, os IFs podem ser categorizados na última alternativa assinalada pelo autor, pois em sua constituição prevê uma formação omnilateral, que articula ciência, tecnologia e cultura com formação sólida, além da formação técnica e tecnológica, diferente, portanto, do que vemos nas propostas sob a ótica neoliberal, se constituindo, portanto, como espaço da luta entre os interesses de classes.

No entanto, não estão imunes, dada sua fragilidade institucional, de serem cooptados pelo capital e se enquadrarem num futuro próximo na primeira alternativa. Quanto ao discurso da escola/qualificação como salvadora, este se faz muito presente no contexto dos IFs, no entanto, vem atrelado a uma perspectiva de formação crítica, de sujeita/o crítica/o do seu tempo e de transformação da sociedade.

Nessa perspectiva, Pertile e Rossetto (2019) entendem que a educação sistematizada, embora esteja comprometida pela lógica capitalista, é espaço de luta e litígio entre as classes sociais. Dessa forma, assim como afirmamos no quarto capítulo, as autoras reiteram a importância da luta pela humanização mesmo no interior da sociedade capitalista como forma de se contrapor a essa organização social, buscando uma educação voltada para

a emancipação que esteja associada a um projeto de sociedade em que "as objetivações humanas, resultantes do trabalho coletivamente desenvolvido, estejam direcionadas à coletividade" (Pertile; Rosseto, 2019, p. 103).

No âmbito do trabalho, essa perspectiva não remete à negação do trabalho ou da relação entre trabalho e educação, mas do reconhecimento da necessidade de superar as relações pelas quais as mulheres e os homens são destruídos/as justamente na atividade que os/as torna humanos/as. Portanto, se trata da necessidade de superar a lógica na qual as mulheres e os homens estabelecem relações que as/os degradam pela exploração máxima de um/a sobre a/o outra/o e da expropriação dos produtos do trabalho (Pertile; Rosseto, 2019).

Em relação à escolarização e inserção no mercado de trabalho das pessoas com deficiência, Sanfelice (2000) compreende que, no contexto atual, estas não são questões específicas de um grupo social, mas são universais a todas/os as trabalhadoras e trabalhadores, seja pelo desemprego estrutural como pela redefinição da natureza do trabalho. Já abordamos a importância da unicidade da luta das pessoas com deficiência às/aos demais trabalhadoras e trabalhadores no quarto capítulo.

O autor reitera a relevância dos movimentos organizados nesse embate, pois o neoliberalismo aposta na desarticulação de todas as resistências para ganhar fôlego e, no que tange às pessoas com deficiência, o discurso se dá pelo enaltecimento dos "casos exitosos", como exemplos de superação que se tornam interlocutores privilegiados com esse público, mas que, podemos dizer, na verdade, enveredaram pelo individualismo. O autor conclui

> se o neoliberalismo vem alimentando toda uma ampla gama de *exclusões* sociais, não é o interior da sua lógica o melhor lugar para se discutir a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. É preciso partir de outros valores universais, de princípios de solidariedade, de justiça, de democracia, da igualdade real de condições e do desejo de uma sociedade superior qualitativamente à atual [...]. É necessário defendermos o Estado máximo para as políticas sociais e mínimo para o capital (Sanfelice, 2000, p. 159, grifo nosso).

Concordamos com o posicionamento do autor que se aproxima da discussão que fizemos nos capítulos anteriores de que a luta das pessoas com deficiência em conjunto com as/os demais trabalhadoras e trabalhadores deve ter como horizonte maior a emancipação humana e, embora esta não seja possível em sua plenitude nos limites da sociedade capitalista, se faz necessário tensionar para que se efetive em outro modelo social.

No entanto, cabe o destaque de que a luta das pessoas com deficiência tem especificidades que não podem ser esquecidas nesse processo, no bojo do universal, é preciso considerar o singular na diversidade para não perder de vista a pluralidade das experiências de vida com a deficiência, as alternativas de compensação social, a necessidade imediata de se constituírem enquanto trabalhadoras e sua inegável posição enquanto sujeita/o histórica/o do nosso tempo. Caso contrário, se corre o risco de relegá-las para preocupações futuras, como tem ocorrido historicamente em diversas esferas sociais, como apontamos.

Para finalizar esta seção, vale fazer uma ressalva sobre o uso dos termos *exclusão excludente* pelos autores citados. Frigotto (2013) os utiliza para fazer referência à *globalização excludente*, às *razões estruturais da exclusão* e ao *sistema excludente*. Gentili (2013), por sua vez, faz referência à *natureza estruturalmente excludente* dos nossos tempos.

Percebemos que, para os autores, a *exclusão* é estrutural na sociedade capitalista, no entanto, não evidenciam, ao menos nos textos abordados, a dimensão *inclusiva* contraditória dessa *exclusão,* ou seja, a de funcionar como instrumento para manter a classe trabalhadora dentro da sociedade, numa posição subalterna, ou seja, que se trata, efetivamente, de uma *exclusão interna, integrativa e includente* que visa a manutenção a todo custo do capital.

A argumentação desses autores é direcionada para a questão do controle, da subalternidade da classe trabalhadora pela escola e pela fragilidade do trabalho aos ditames da ordem econômica e para os esforços do capitalismo manter a atual ordem social. Portanto, podemos inferir, embora os autores não problematizem a questão, que a atual organização dos processos de escolarização pautada na possibilidade da empregabilidade serve como instrumento da *inclusão forçada, estável, precária e marginal*, que também se constitui enquanto base estrutural para essa sociedade, conforme vimos no terceiro capítulo.

Sanfelice (2000, p. 159), por sua vez, como vimos, considera que "se o neoliberalismo vem alimentando toda uma ampla gama de *exclusões* sociais, não é o interior da sua lógica o melhor lugar para se discutir a inserção das pessoas com deficiência" (grifos nossos). Nesse excerto o autor apresenta uma perspectiva contrária à *inclusão forçada, estável, precária e marginal*, pois deixa evidente que seu posicionamento não é pela *inclusão* nessa sociedade, mas na necessária articulação de forças para a sua superação.

5.2. O inédito viável[36]

Eliezer M. Pacheco[37] é uma referência ao tratar dos IFs porque foi titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) de 2003 a 2010 e, portanto, participou dos processos de articulação, construção e implementação do projeto dos IFs ocorridos nesse período.

Em entrevista concedida a Antônio C. M. Righes e Rosane C. Sarturi (2021), declarou que "grande parte da população ainda não sabe e não entende qual a verdadeira missão dos institutos federais, apesar de terem sido instituídos há mais de dez anos". Como servidora do IFPR, podemos corroborar a afirmação do entrevistado, pois evidenciamos na prática cotidiana um certo desconhecimento ou mesmo conceitos pré-estabelecidos equivocados sobre a instituição. Como exemplo podemos citar a confusão dos IFs com as Universidades e o desconhecimento que se trata de uma instituição pública de ensino.

Durante a coleta de dados para esta pesquisa, algumas/alguns entrevistadas/os também pontuaram essa questão, como a/o sujeita/o G2 apontou:

> Nós temos uma dificuldade muito grande aqui no campus [...]. Primeiro, o Instituto Federal não é muito conhecido ainda aqui na região. Acho que isso não é um privilégio só do campus [...], mas é uma percepção. Então o Instituto Federal como um grupo não é conhecido na região. E eu acho que tem um trabalho muito grande aí de divulgação. G2

Portanto, consideramos pertinente tecer alguns parágrafos para conceituar os IFs de forma geral, para, então, discutirmos as especificidades de seu caráter *inclusivo*.

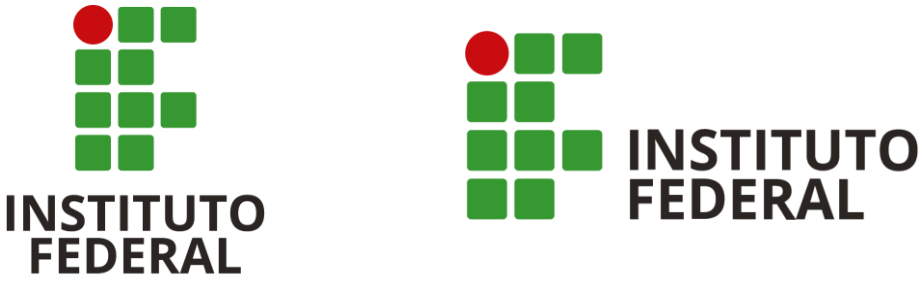
A título de divulgação, trazemos na Figura 2, as logomarcas dos IFs.

Os IFs foram criados com a Lei n. 11.892, em 29 dezembro de 2008 (Brasil, 2008b) e são considerados instituições de ensino inovadoras, pois possuem características que os diferenciam tanto das escolas como das universidades, causando certa confusão para a população. Pacheco, na mesma entrevista, ressalta que os IFs não são mini universidades, nem média universidade. Ele enfatiza: "Os institutos não são universidades! Não significa que sejam melhores ou piores que uma universidade" (Righes; Sarturi, 2021, p. 8).

[36] Conceito desenvolvido por Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, citado por Pacheco (2023).

[37] Esse autor é identificado nas referências, ora como Eliezer Moreira Pacheco, ora como Eliezer Pacheco. Manteremos a identificação segundo as referências, mas vale ressaltar que se trata, portanto, do mesmo autor.

Figura 2 - Logomarcas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia



Fonte: IFPR (2025e).

Descrição da figura: A figura é composta por dois modelos de logomarca dos Institutos Federais. Nas logomarcas, as letras I e F são compostas por nove quadrados na cor verde e o pingo da letra I é representado por um círculo vermelho. Na logomarca à esquerda da figura, os dizeres "Instituto Federal" em caixa alta e na cor preta estão posicionados abaixo da logomarca para compor uma imagem vertical. Na logomarca à direita da figura, os mesmos dizeres estão posicionados à direita da logomarca para compor uma imagem horizontal [Fim da descrição].

Podemos acrescentar que os IFs também não são faculdades, ou escolas, ou colégios. O entrevistado continua: "Os institutos federais são outra institucionalidade que trabalha com a mesma missão das universidades, mas dentro de outra concepção" (Righes; Sarturi, 2021, p. 8).

Uma das principais características que diferencia os IFs das universidades/faculdades e das escolas/colégios é o princípio da *verticalização* que está posto dentre suas finalidades e características, no Art. 6. da Lei de Criação dos IFs (Brasil, 2008b), "promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão".

Segundo esta finalidade, portanto, os IFs devem ofertar EPT em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a educação básica até a pós-graduação, incluindo os cursos de formação inicial e continuada (FIC).

Na prática, essa finalidade se materializa com a oferta de[38]:

1) cursos FIC: cursos de qualificação profissional, de curta duração, em diversas áreas, com carga horária mínima de 160 horas, que visam a atualização profissional, inserção ou reingresso no mercado de trabalho. Um destaque nessa modalidade são os cursos do *Programa Mulheres Mil*, instituído nacionalmente pela Portaria MEC

[38] Fonte: IFPR (2025). Disponível em: https://ifpr.edu.br/cursos/. Acesso em:10 set. 2025.

n. 1.015, de 21 de julho de 2011[39], cujo objetivo é promover a formação profissional e tecnológica associada com o aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, garantindo acesso à educação para essa parcela da população de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica das regiões[40].

2) cursos da educação básica: a Lei de Criação dos IFs (Brasil, 2008b) prevê que 50% de suas vagas sejam direcionadas para esse nível de ensino, ou seja, para cursos técnicos de nível médio e podem ser ofertados nas modalidades:
    a. integrado, com duração de três ou quatro anos, a/o estudante faz o Ensino Médio juntamente com a habilitação profissional técnica no próprio IF, é a modalidade preferencialmente ofertada pelos IFs e que se tornou seu elemento mais relevante;
    b. concomitante, com duração de três ou quatro anos, a/o estudante cursa o Ensino Médio em outra instituição de ensino e os componentes curriculares técnicos no IF, é a modalidade menos ofertada;
    c. subsequente, com duração de um ano e meio ou dois, direcionada para estudantes que já concluíram o Ensino Médio e irão cursar apenas as disciplinas técnicas no IF;
    d. os IFs também ofertam cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (ProEJA), que tem como objetivo oferecer à jovens e adultas/os que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada, a oportunidade de concluir a Educação Básica simultaneamente com a formação profissional;
3) cursos de graduação:
    a. Licenciaturas: a Lei de Criação dos IFs (Brasil, 2008b) prevê que 20% de suas vagas sejam direcionadas para cursos de Licenciatura, ou seja, para formação de professoras/es, preferencialmente nas áreas de Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática e afins; são cursos com duração de três a quatro anos;

[39] Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/brasil_sem_miseria/portaria-mulheres-mil-n-1015.pdf. Acesso em: 10 set. 2025
[40] Fonte: Portal MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil. Acesso em: 10 set. 2025

b. cursos de Tecnologia em diversas áreas: também conhecidos como Tecnólogos, são cursos de graduação com duração de dois a três anos e oferecem formação especializada em áreas técnicas e tecnológicas;
c. cursos de Bacharelados e Engenharias em diversas áreas, mas principalmente naquelas que a tecnologia é predominante: são cursos com duração de quatro a cinco anos que visam formar profissionais qualificadas/os para atuar em sua área de especialização;

4) cursos de pós-graduação: os IFs ofertam cursos de especialização, programas de mestrados acadêmicos e profissionais e programas de doutorado voltados, principalmente, para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

Quanto às modalidades de ensino, além da EPT, os IFs atuam, também, na Educação a Distância (EaD), na Educação de Jovens e Adultos (ProEJA), em articulação com a Educação do Campo, Indígena, Quilombola, Ribeirinha, das Águas e em transversalidade com a Educação Especial.

Essa estrutura organizacional, da educação básica à superior, permite que as/os docentes atuem nos diferentes níveis de ensino e que as/os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo laboratórios. Segundo Pacheco, em Righes e Sarturi (2021) essa característica fundamental é inovadora porque nunca havia sido vista antes.

> Os Institutos nascem, assim, pelo menos no seu formato jurídico-institucional, procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e Cefet [Centro Federal de Educação Tecnológica] e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira. São instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e multicampi; terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010, p. 79).

Pacheco é autor do texto *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*, que está disponível na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC)[41], e foi publicado em 2010 pela Editora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) (Pacheco, 2010) e republicado em 2011, em conjunto com outros textos, pela Editora Moderna (Pacheco, 2011).

[41] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf Acesso em: 10 set. 2025.

Este texto, de caráter propagandístico, é, também, parte integrante do Livreto *Concepções e Diretrizes - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (Brasil, 2008e). Neste texto, como prevê o seu título, o autor trata das concepções e diretrizes dos IFs no contexto de sua criação, se tratando da primeira publicação oficial especificamente sobre os Institutos. No entanto, como não é nosso objetivo nos atermos detalhadamente a essas questões, optamos por trazer apenas alguns elementos citados no texto para situar nosso campo de pesquisa e apontar elementos que se articulam com nossa proposta de discutir o caráter *inclusivo* dos IFs.

Para isso, selecionamos alguns conceitos e expressões utilizadas no referido texto e as classificamos em sete categorias: institucionalidade; proposta pedagógica; proposta de formação profissional; relação com o contexto local e regional; autonomia e soberania; projeto de mundo/sociedade; e *inclusão* social.

Nos aprofundaremos sobre a *inclusão* em seção específica, já que se trata de nosso objeto de análise neste capítulo. Caso haja interesse em maiores esclarecimentos acerca dos demais aspectos mencionados, sugerimos a leitura do texto de referência que está disponível na página do MEC, conforme mencionamos acima.

Em relação à institucionalidade, ou seja, à organização da instituição, além da já mencionada verticalização, que se constitui sua maior inovação, Pacheco (2010, 2011) destaca: a autonomia institucional; a organização multicampi; a territorialidade; o protagonismo das/os agentes educacionais; e a atuação enquanto redes de saberes. Os IFs são apontados pelo autor como instituições inovadoras e progressistas, centros de irradiação de boas práticas, incubadoras de políticas sociais e, portanto, devem se destacar enquanto ação política nos territórios em que estão inseridos.

Em relação à proposta pedagógica, Pacheco (2010, 2011) destaca a pluricurricularidade e a transversalidade entre educação e tecnologia como basilares. A educação nos IFs deve se pautar nos valores universais da mulher e do homem, com base humanística-técnica-científica, considerando a pesquisa como princípio educativo e científico e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para transpor a separação entre ciência/tecnologia e teoria/prática e, assim, pautar o ensino em transposições didáticas contextualizadas que tenham como objetivo o desenvolvimento da autonomia das/dos estudantes. Vale ainda mencionar a infraestrutura, com recursos tecnológicos que são elementos facilitadores do trabalho educativo de qualidade.

Sobre a proposta de formação profissional, segundo Pacheco (2010, 2011), esta deve se pautar na formação para o trabalho, nos seus sentidos histórico e ontológico. Nesse contexto, o trabalho é considerado categoria estruturante do ser humano integral. Deve ser mais abrangente e flexível, pautada na junção entre trabalho-ciência-tecnologia-cultura, com vistas à formação de novas/os sujeitas/os históricas/os, não para o mercado de trabalho, mas cidadã/ãos para o mundo do trabalho, comprometidas/os com a preservação ambiental, com a ética da responsabilidade e do cuidado, além da construção de uma sociedade mais democrática.

Sobre a relação com o contexto local e regional, Pacheco (2010, 2011) destaca o vínculo necessário com os arranjos produtivos locais para a definição da oferta de cursos. Esse deve ser um princípio fundamental, a partir do qual os IFs devem se constituir enquanto instituições cujas ações estejam voltadas para identificar possíveis problemas das demandas sociais, econômicas e culturais, propondo soluções técnicas e tecnológicas e comprometidos com o desenvolvimento local e regional, visando a *inclusão* social. Destaca-se nessa questão a relação com a territorialidade[42] e o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões.

Em relação à autonomia e à soberania, Pacheco (2010, 2011) destaca a necessidade de cada campus ter autonomia para definir cursos e estratégias a partir da sua realidade local. A plurricurricularidade é um elemento importante nesse aspecto. A autonomia também é uma característica fundamental, pois remete à proposta de se construir uma instituição em profunda relação com sua territorialidade e não que esteja à mercê de políticas externas ou superiores para definir sua atuação. A soberania é outro ponto destacado pelo autor, mas está relacionado ao país, no entanto, com a mesma perspectiva de produzir conhecimento e tecnologia a partir da realidade nacional para deixar de ser mero importador e consumidor. Nesse sentido, o destaque é dado para a própria institucionalidade dos IFs que foram criados a partir da necessidade nacional e, segundo o autor, se trata de um modelo institucional único no mundo.

[42] Segundo Pacheco (2023, p.71, destaques do autor), "A territorialidade é, em geral, subestimada e pouco debatida. Estamos falando de TERRITÓRIOS EDUCATIVOS, onde o Campus é o território e não o espaço físico, apenas. Os IF são parte de um território e, como instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, tem compromisso não apenas com estes objetivos, mas, também, com os processos políticos, econômicos e sociais desse território. Outrossim, em especial, compromisso com o desenvolvimento soberano, sustentável e *inclusivo*, produzindo TECNOLOGIAS SOCIAIS e novos profissionais capazes de produzir conhecimentos e transformações no mundo do trabalho. Esses TERRITÓRIOS EDUCATIVOS interagem com os campi, recebendo a influência destes, mas, também, influenciando-os com sua realidade socioeconômica e com sua cultura".

Em relação ao projeto de mundo/sociedade, Pacheco (2010, 2011) destaca que a proposta dos IFs está imbricadamente comprometida com a transformação social, que perpassa a construção de uma sociedade mais justa e democrática, equilibrada social e ambientalmente e que proporcione caminhos para uma vida mais digna. Além disso, o autor se refere à construção de um outro mundo possível e um projeto viável de nação para este século, pontuando, portanto, que não se trata de algo utópico, mas de uma possibilidade real.

Estas são algumas das características que denotam aos IFs seu caráter de ineditismo no cenário educacional brasileiro. Segundo Pacheco (2023, p. 67), em texto publicado no livro *15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafio*, publicado em 2023 pela Parque Itaipu, os "Institutos Federais foram uma das mais importantes políticas educacionais públicas de nossa história. Sua originalidade, sua qualidade e capilaridade por todo o território nacional tornam-os algo singular na educação brasileira".

No entanto, sua consolidação ainda enfrenta desafios, alguns dos quais Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) já anunciavam no contexto de sua criação. Dentre eles, podemos destacar a necessária conjugação de fatores, como a compreensão pelas/os diferentes agentes do papel estratégico que a EPT pode assumir no desenvolvimento nacional e no fortalecimento da cidadania; a consolidação do trabalho em Rede nas práticas cotidianas e não apenas no plano retórico; a articulação das políticas para a EPT com as demais políticas públicas desenvolvidas pelos governos; e, um dos mais importantes diferenciais identitários dos Institutos, ou seja, a sua capacidade de articular ensino/ciência/tecnologia com as demandas do desenvolvimento local e regional, o que implica, necessariamente, um embate simbólico de significações e ressignificações dos modelos de educação profissional pré-existentes, construindo, portanto, uma perspectiva da formação profissional e do trabalho que ultrapasse a subordinação restrita às necessidades do mercado e que contribua para o fortalecimento da cidadania das/os trabalhadoras/es e para a democratização do conhecimento em todos os campos e formas.

Os autores salientam que, para a operacionalização da visão estratégica dos IFs, é preciso que a EPT seja fortalecida em todos os níveis e formas, com o objetivo de alcançar os diversos segmentos sociais, principalmente aqueles que ficaram historicamente às margens das ofertas educativas. Portanto, se faz imprescindível a democratização da oferta da EPT com a ampliação da rede pública de educação profissional, a adoção de políticas diferenciadas para assegurar o acesso e a permanência e a manutenção da qualidade do ensino ofertado.

Sem isso, Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) ressaltam que a Educação Profissional poderá ficar restrita à formação de trabalhadoras/es para atender às demandas exclusivas do mercado, como em outros momentos de sua história.

Para finalizar, temos a *inclusão* social. Por se tratar do recorte da nossa pesquisa, dedicamos a este aspecto uma seção específica, após tratarmos dos aspectos históricos de constituição da educação profissional, do contexto de criação dos IFs, da história e expansão do IFPR e da inserção dos estudantes com deficiência nos cursos superiores e no IFPR.

5.3. Não sabemos para onde estamos indo. Só sabemos que a história nos trouxe até este ponto e por quê[43]

Como os IFs atuam na educação profissional tanto na educação básica como no ensino superior, nesta seção abordaremos o processo histórico de constituição da educação profissional no Brasil. Depois abordaremos como se deu o processo de criação dos IFs e do IFPR, da oferta de ensino superior e da inserção de estudantes com deficiência nessa instituição.

Consideramos que a compreensão desses percursos e processos são fundamentais para situar nosso campo de pesquisa histórica, social e economicamente.

Desse modo, para a elaboração desta seção, realizamos uma busca na Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de (BDTD). A partir dos resultados encontrados, selecionamos os trabalhos que têm a historicidade da EPT, a constituição dos IFs e do IFPR como principais temas, abordando-os de forma aprofundada.

Além destes trabalhos, utilizamos:

a) o documento já citado publicado em forma Livreto *Concepções e diretrizes - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (Brasil, 2008e), primeira publicação oficial sobre os IFs, elaborado para a divulgação da proposta de criação dessas instituições na apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, e para servir de referência nas ações e para os IFs após sua implantação (Brasil, 2008e);

[43] Eric Hobsbawm *apud* Gaudêncio Frigotto (2013).

b) e a obra organizada por Odacir Zanatta, *Passado, Presente e Futuro: 10 anos de IFPR* (Zanatta *et al.* 2019).

Vale ressaltar que, embora nosso recorte seja o ensino superior no IFPR, a história da educação profissional no Brasil está mais associada ao ensino técnico, hoje, nível médio, sendo que o ensino superior vem somar-se a essa perspectiva educacional com a criação dos primeiros Cefets, em 1978, e a oferta dos cursos de tecnologia, ou tecnólogos, como veremos na subseção seguinte.

5.3.1. Histórico da educação profissional

A história da educação profissional no Brasil tem uma origem acentuadamente assistencialista, pois foi criada para atender aos órfãos e aos desvalidos. Além disso, Carla V. S. Ribeiro e Valéria M. L. Cardoso (2016) destacam que a história brasileira de escravização marca a desvalorização social do trabalho manual e físico, com forte influência na educação profissional no país.

A educação profissional formal no território nacional começa a se delinear com a chegada da família Real, que exigiu mudanças administrativas no âmbito educacional, até então fortemente marcada pela influência jesuítica e de caráter elitista. Assim, em 1809, foi inaugurado o Colégio das Fábricas voltado para a educação das crianças pobres e órfãs e os primeiros cursos de ofícios voltados para os trabalhadores (Ribeiro; Cardoso, 2016, Oliveira; Delou, 2022).

Com a Constituição de 1891 (Brasil, 1891), foram instituídas as escolas secundárias acadêmicas e as escolas superiores para a classe dominante e, as escolas primárias e as escolas profissionais para o povo, formalizando a distância entre classes (Ribeiro; Cardoso, 2016) e instituindo o dualismo escolar que perdura na educação brasileira até os dias atuais.

Nesse contexto, em 1906, após a abolição da escravização, o incentivo à entrada de imigrantes europeus, ao recente início da industrialização e à crescente urbanização, novas demandas de qualificação levaram à alocação da educação profissional no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Queluz, 2010; Ribeiro; Cardoso, 2016).

Então o presidente Nilo Peçanha instituiu o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909), considerado por muitos como marco inicial da rede nacional de educação profissional com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em dezenove estados brasileiros. Essas escolas serviram, inicialmente, de instrumento de política voltado

para as classes mais pobres e foi se expandindo por todo o território nacional. Portanto, pode ser considerada a primeira rede de educação profissional no país (Brasil, 2008e; Ribeiro; Cardoso, 2016; Lewandowski, 2018; Nogueira, 2025).

No preâmbulo deste Decreto, observamos a seguinte constatação

> Considerando:
> Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia;
> Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;
> Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação (Brasil, 1909)[44].

O texto evidencia que a formação profissional nas primeiras décadas do período republicano foi um instrumento de contenção do que a classe dirigente considerava desordem social. Vale ressaltar que nesse período também foi marcado por fortes mobilizações populares e classistas, inclusive anarcossindicalistas, em busca de melhores condições de vida e de trabalho (Brasil, 2008e; Ribeiro; Cardoso, 2016).

> Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices se associavam a qualificação de mão-de-obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos "nocivos" à sociedade e à construção da Nação (Brasil, 2008e, p. 13).

Portanto, com o Decreto n. 7.566/1909 (Brasil, 1909), a educação profissional passa a se constituir a partir de características claramente moral-assistencialistas e de controle social (Brasil, 2008e; Ribeiro; Cardoso, 2016; Lewandowski, 2018) e, segundo Igor V. Nogueira (2025, p. 55), "trilhou um sinuoso caminho, influenciado por diferentes concepções ideológicas e políticas adaptadas pelos sucessivos governos, que moldaram a relação entre educação e desenvolvimento".

Gilson L. Queluz (2010) problematiza as dificuldades enfrentadas no contexto da implantação das Escolas de Aprendizes Artífices. Para o autor

[44] Optamos por trazer a grafia tal qual o texto original.

> Logo no início das atividades, as dificuldades para seu funcionamento ficaram claras. De forma geral estavam inadequadamente instaladas em prédios fornecidos pelos governos estaduais, com oficinas em estado precário de organização e com professores e mestres despreparados para o ensino profissional, o que praticamente impedia a formação de contramestres, objetivo estabelecido no seu decreto de criação. Por outro lado, a frequência dos alunos era bastante irregular e o índice de desistências elevado (Queluz, 2010, p. 46).

No entanto, segundo Nogueira (2025), apesar desse quadro e de não representarem avanços no processo de ensino e aprendizagem por algumas décadas, essa rede de escolas pode ser considerada o primeiro sistema educacional nacional no Brasil, e que, um século mais tarde, daria origem à Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Vale destacar que, no que se refere às pessoas com deficiência, Wanessa M. de Oliveira e Cristina M. C. Delou (2022) ressaltam que estas foram *excluídas* da regulamentação da educação profissional, pois as Escolas de Artífices não admitiam o ingresso de pessoas que "apresentassem defeitos que os inabilitassem para o aprendizado do ofício" (Silva *apud* Oliveira; Delou, 2022, p. 7).

O dualismo educacional foi consolidado mais uma vez na Constituição de 1937 (Brasil, 1937), que expandiu a oferta de educação profissional no país, mas manteve o discurso moralizador e disciplinador da educação profissional, agregando a questão da Ordem do Estado Nacional, e determinando o trabalho manual como parte da educação, no entanto, apenas para os filhos das/os trabalhadoras/es.

A formação do trabalhador era algo imprescindível para o desenvolvimento do país diante do crescimento industrial do período, o que permitiria a gradual superação do modelo econômico agrário/exportador até então predominante, e por muitas décadas ainda (Oliveira Júnior, 2020; Ribeiro; Cardoso, 2016; Lewandowski, 2018).

Conforme Ribeiro e Cardoso (2016, p. 196) "esse modelo [de educação profissional] foi se consolidando e ao longo dos anos adquiriu os contornos necessários até constituir a Rede de Escolas Técnicas do país". Fato que se efetiva em 1942, durante a ditadura varguista, com a Reforma Capanema, que transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Técnicas e que passaram a ofertar cursos profissionais em dois níveis: o primeiro, compostos por cursos básicos; e o segundo, constituído pelo curso técnico industrial, equivalente ao secundário. Também foi inserido nesse período o ingresso por meio de exames de admissão (Brasil, 2008e; Lewandowski, 2018; Nogueira, 2025).

Ainda em 1942, no contexto da Reforma Capanema, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários e Serviço Nacional de Aprendizagem dos Comerciários, hoje, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Esses sistemas tiveram crescimento vigoroso após o fim da Era Vargas, pois eram mais ágeis e rápidos na formação de trabalho qualificado, diferentemente do que ocorria na rede pública regular de ensino profissionalizante (Brasil, 2008e; Lewandowski, 2018; Nogueira, 2025).

Com o tempo, o atualmente denominado *Sistema S*, foi sendo ampliado e hoje abrange outras organizações além do Senai e do Senac, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Social da Indústria (Sesi), que atuam na profissionalização voltada para o mercado oferecendo cursos por módulos (Lewandowski, 2018).

Vale ressaltar, conforme Jacqueline M. D. Lewandowski (2025), que nesse período também foi reorganizado o curso normal, destinado à formação de professores, majoritariamente professoras, para o ensino primário, nos mesmos moldes dos cursos técnicos secundários.

Em 1956, durante o governo de Juscelino Kubitschek, iniciou o processo de transformação das Escolas Técnicas em autarquias. Esse processo foi consolidado durante o governo de João Goulart, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), transformando todas as Escolas Técnicas Federais em autarquias, com autonomia didática e de gestão, devendo atuar em consonância com as metas de desenvolvimento do país. Dessa forma, intensificam a formação de técnicas/os, mão-de-obra indispensável diante do aumento da industrialização (Brasil, 2008e; Ribeiro; Cardoso, 2016; Lewandowski, 2018).

É importante destacar que, nesse período, a indústria estava organizada a partir do modelo taylorista/fordista e, portanto, os processos educativos estavam voltados para os valores e comportamentos esperados das/os trabalhadoras/es nessa forma de produção. Desse modo, o ensino estava pautado na disciplinarização dos corpos, na atenção ao tempo, na repetição de tarefas, na inculcação dos hábitos do trabalho e na obediência às regras, formando, assim, operárias/os frutíferas/os à nação, ordeiras/os e qualificadas/os para atuarem nas futuras indústrias brasileiras. A promessa do pleno emprego e da ascensão social dele decorrente através da escolarização permeava o contexto ideológico, buscando garantir a submissão da classe trabalhadora (Ribeiro; Cardoso, 2016; Gentili, 2013; Nogueira, 2025).

Segundo Nogueira (2025, p. 59), após o golpe militar em 1964, a educação brasileira “passou a vivenciar um período crítico, com uma série de reformas em todos os níveis de ensino, pautadas pelo autoritarismo, repressão e privatização”.

Durante a ditadura militar, com a crescente urbanização, houve a reforma dos ensino fundamental e médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que intentou equiparar, compulsoriamente, o curso secundário propedêutico, dedicado às/aos filhas/os da elite, aos cursos técnicos, objetivando a profissionalização universal de segundo grau, substituindo o modelo humanístico/científico para um modelo científico/tecnológico e institucionalizando o ensino profissionalizante tecnicista (Ribeiro; Cardoso, 2016; Nogueira, 2025).

Segundo Lewandowski (2018), essa proposta não teve ampla aceitação da elite e, segundo Ribeiro e Cardoso (2016), acarretou a difusão desenfreada de habilitações profissionais em nível secundário sem definição de identidade. Geraldo C. Oliveira Júnior (2020) destaca que as escolas propedêuticas se mantiveram nesse período, desconsiderando o teor da lei. No entanto, tal política promoveu a expansão do ensino profissional ofertado pela União, pois várias Escolas Técnicas Federais foram criadas por todo o território nacional, aumentando o número de matrículas e de cursos ofertados (Brasil, 2008e) e, proporcionou, ainda, o acesso da classe média à universidade mediante a elevada qualidade de ensino das Escolas Técnicas Federais (Nogueira, 2025).

Em 1978, já em um cenário marcado pelos avanços da tecnologia, pelo desenvolvimento e consolidação da indústria brasileira, pelo início da substituição gradativa do taylorismo/fordismo pelo toyotismo no processo de produção e pelo ciclos de crises do padrão de acumulação até então vigente, novas exigências são postas para a educação profissional e novos rumos são traçadas pelas políticas educacionais no sentido de ofertar uma formação polivalente, de acordo com os novos requisitos do modelo produtivo em implantação (Gentili, 2013; Ribeiro; Cardoso, 2016; Oliveira Júnior, 2020).

Segundo Oliveira Júnior (2020), a transição democrática veio junto com a mudança no modelo econômico brasileiro influenciado pelo novo padrão de acumulação, pautada na flexibilização do mercado, com implicações na correlação de forças, nas disputas que a classe trabalhadora teve que travar e nas políticas da educação profissional para atender às novas demandas do capital e suas transformações.

Em decorrências, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação e Tecnologia (Cefets), com

a promulgação da Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978 (Brasil, 1978). Com essa mudança, estas instituições recebem e atribuição de atuar em nível mais elevado da formação, assim, os Cefets passam a formar engenheiras/os de operação e tecnólogas/os, além de técnicas/os de segundo grau, reafirmando o vínculo com o mundo da produção. Essa prerrogativa só se estenderá às outras instituições de educação profissional anos mais tarde (Brasil, 2008e; Ribeiro; Cardoso, 2016; Lewandowski, 2018; Nogueira, 2025).

Oliveira Júnior (2020) destaca que a oferta de cursos superiores de tecnologia, iniciada nesse período e consolidada na década de 1990, criava novos modelos de qualificação das/os trabalhadoras/es, complementares ao ensino técnico e associados às recentes exigências da produção industrial.

Os anos de 1980 foram marcados por uma nova configuração da economia mundial, pautada na globalização, que se intensifica com os avanços nas telecomunicações, na microeletrônica e na informática. Em decorrência, se intensifica também a substituição do taylorismo/fordismo pelo toyotismo e a linha de montagem passa a ser cada vez mais robotizada e automatizada, dando lugar para a produção integrada e cresce também a área da prestação de serviços (Brasil, 2008e; Ribeiro; Cardoso, 2016; Nogueira, 2025).

Os métodos de gestão e de manutenção também são reconfigurados para atender ao novo modelo produtivo e as relações comerciais passam a ser cada vez mais pautadas na desregulamentação dos mercados. Nesse período o Brasil enfrenta a disparada da inflação, a retração do crescimento e o grande descontrole da economia (Brasil, 2008e; Ribeiro; Cardoso, 2016).

Esse cenário se opunha à até então proclamada formação de técnicas/os em larga escala, culminando na promulgação, pelo presidente João Figueiredo, da Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982 (Brasil, 1982), que alterou os dispositivos da Lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) referentes à obrigatoriedade da profissionalização e refletiu na retração da formação técnica de nível médio (Brasil, 2008e).

Retomando a educação profissional, vale ressaltar, conforme Brasil (2008e, p. 15) que as "políticas de desenvolvimento nesse período são inteiramente condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais". Oliveira Júnior (2020) complementa que tal processo se caracterizou pelo modelo de formação que estava em jogo nos países de capitalismo dependente associado[45],

[45] O autor utiliza o conceito de *capitalismo dependente associado* criado pelo sociólogo brasileiro Florestan Fernandes. As obras de referência são *A revolução burguesa no Brasil, de 1976, e O desafio educacional*

> o qual propunha uma qualificação aligeirada, flexível e sem aprofundamento de estudos, não se vinculava a pesquisa, não capacitava para a elaboração de novas tecnologias, mas servia para a execução de projetos industriais previamente desenvolvidos nos países de capitalismo central e transplantados para o Brasil (Oliveira Júnior, 2020, p. 97).

No entanto, concomitantemente, as Escolas Técnicas Federais se movimentavam frente à necessidade de mudanças que buscavam promover uma reforma curricular que alinhasse as políticas e ações das instituições às demandas sociais locais e regionais, buscavam, desta forma, diversificar os programas e os cursos (Ribeiro; Cardoso, 2016; Nogueira, 2025).

Segundo Edelbert Krüger (2013), tais movimentos eram impulsionados pelo receio que essas escolas tinham de saírem da alçada federal frente às discussões e debates que ocorriam no Congresso Nacional em torno de mudanças no âmbito educacional, em geral, e na educação profissional, em específico. Esses movimentos almejavam que as Escolas Técnicas Federais fossem alçadas à condição de Cefets, evitando o sucateamento pela estadualização ou pela privatização.

Além disso, ainda segundo Krüger (2013), de acordo com suas fontes, essas escolas vinham recebendo críticas de diversos setores sociais. Dentre os mais conservadores, se criticava os altos custos para sua manutenção e o distanciamento do mercado de trabalho; já dentre os progressistas, se questionava concentração de recursos públicos em instituições que serviam ao capital, com atendimento restrito e seletivo de uma pequena parcela da população.

Em decorrência, no governo de Itamar Franco, foi promulgada a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (Brasil, 1994), que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando mais algumas Escolas Técnicas Federais em Cefets. No entanto, a regulamentação para abranger todas as escolas técnicas teve que aguardar até 1997 e, apenas em 1999, o processo foi efetivado (Krüger, 2013).

---

brasileiro, de 1989. O *capitalismo dependente* é uma forma de capitalismo que se desenvolve em países periféricos, caracterizada pela forte dependência em relação aos países centrais (capitalismo central). Se diferencia do capitalismo "puro" ou de países centrais, porque é marcado por uma estrutura social desigual, pela dependência econômica, tecnológica e política em relação aos países considerados mais desenvolvidos. A dependência se manifesta em diversas formas, como a submissão aos interesses do capital internacional, a imitação de modelos de desenvolvimento sem adaptações às especificidades locais e a presença de economias fortemente orientadas para a exportação de matérias-primas.

Vale ainda ressaltar que a Lei n. 8.948/1994 (Brasil, 1994) restringiu a criação de novas instituições de ensino profissional federal, pois, a partir de então, a expansão dessa oferta de educação só poderia acontecer em parceria com os estados, os municípios, o Distrito Federal, o setor produtivo ou Organizações Não-Governamentais (Ongs), que seriam responsáveis pela gestão e manutenção dos novos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2008e; Ribeiro; Cardoso, 2016; Lewandowski, 2018; Nogueira, 2025).

Com essas medidas houve um transbordamento na oferta de cursos superiores de tecnologia, que, por um lado, melhorava a qualidade da educação técnica e, por outro, barateava a força de trabalho com maiores níveis de qualificação. No entanto, a implantação de novos Cefets só ocorreu efetivamente a partir de 1999, conforme veremos. Diversos Conselhos Federais de profissões fizeram resistências a esse processo, sendo o mais significativo, o Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (Confea), que impôs restrições ao registro profissional dos tecnólogos dessa área (Brasil, 2008e; Ribeiro; Cardoso, 2016; Lewandowski, 2018; Oliveira Júnior, 2020).

Maria A. M. Oliveira (2001) também tece críticas a esse movimento. Segundo a autora, o conceito de educação tecnológica, princípio dos Cefets, está relacionado à verticalização, isto é, a prerrogativa de ofertar o ensino técnico de nível médio e, também, o ensino superior voltados para as demandas do mercado de trabalho. Para a autora, "à dimensão de verticalização acrescenta-se, ao conceito de educação tecnológica, uma visão redentora, funcionalista, que resgata princípios da Teoria do Capital Humano" (Oliveira, 2001, p. 2).

Conforme vimos na seção anterior, essa teoria está imbricadamente relacionada com as influências do modo de produção e do mercado na educação, não só em relação ao currículo, daquilo que se espera da/o trabalhador/a, mas também ideologicamente, e serve para a manutenção da sociedade capitalista.

Da mesma forma, como vimos, a verticalização também é uma prerrogativa dos IFs, no entanto, o conteúdo da proposta institucional se difere por pretender pautar a educação na perspectiva da formação integral, diferente da formação fragmentada predominante nos então Cefets.

Ana P. M. de Lima, Francisco das C. S. Souza e Leonor B. Oliveira (2019) destacam que, na década de 1990, principalmente nos dois governos de Fernando H. Cardoso (1995-2003), foram realizadas reformas significativas no setor econômico e educacional, sob o discurso de tirar o Brasil da crise financeira da década de 1980 e reposicionar o país no

percurso do desenvolvimento econômico, impulsionado pela globalização e o fortalecimento do neoliberalismo. Também foi marcante nesse governo, segundo as autoras e o autor, as alianças com organismos multilaterais, dessa vez sob o discurso de tirar o país da miséria e alavancar o acesso ao trabalho.

Dessa forma, Krüger (2013), Lima, Souza e Oliveira (2016) e Lewandowski (2018) relatam que, durante o primeiro governo de Fernando H, Cardoso, houve um processo conflituoso para aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), no qual um ponto central de debate foi a educação profissional.

Por fim, conforme Lewandowski (2018), à revelia das muitas tendências e propostas em disputa, é aprovada a proposta do Senador Darcy Ribeiro, que não passou por nenhuma consulta anterior, apesar de muito protesto, pressão de educadores e de alguns parlamentares e muitas emendas. Segundo Lima, Souza e Oliveira (2019, p. 174), "as entidades educacionais haviam conseguido garantir, no texto do substitutivo ao projeto da LDB, suas reivindicações de cunho progressista, porém, o texto original da nova Lei foi alterado por inúmeras retificações". Por fim, Fernando Henrique Cardoso aprovou a nova LDBEN a partir do substitutivo que compreendeu, em maior parte, os interesses do capital.

Krüger (2013) considera surpreendente que, apesar dos debates em torno da educação profissional, no texto aprovado da nova LDBEN (Brasil, 1996), a educação profissional passa a ser uma modalidade de ensino, apresentada no corpo da Lei separada dos demais níveis de ensino. José D. dos Santos (2017), entretanto, considera que lacuna deixada pela LDBEN (Brasil, 1996) se tratou de uma estratégia para a regulamentação que veio no ano seguinte, instituída pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997), que separou o ensino médio do técnico.

Assim, a chamada *Reforma da Educação Profissional* é implantada dentro do ideário de Estado Mínimo, que buscou dar uma nova institucionalidade para a formação técnica e, portanto, teve fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país (Brasil, 2008e; Ribeiro; Cardoso, 2016; Santos, 2017; Lewandowski, 2018; Oliveira Júnior, 2020).

A partir de então o Estado fica desobrigado da oferta dessa modalidade de ensino de modo regular, que passa a ser oferecida em espaços não formais, como empresas e Ongs, pelo Sistema S ou outras instituições indefinidas da sociedade civil, relegando, portanto, a

educação profissional à iniciativa privada (Santos, 2017; Lima; Souza; Oliveira, 2019). Dessa forma

> [...] o governo, ao abrir à iniciativa privada este *nicho de mercado*, atende a dois objetivos de orientação neoliberal que se complementam em suas finalidades. Por um lado, o governo se isenta de custear uma formação técnico-científica articulada ao ensino médio, pois este tipo de educação acaba onerando mais do que uma formação propedêutica nos moldes das que se ofertam no ensino médio público, sobretudo o noturno e, por outro lado, abre ao empresariado a possibilidade de lucrar com a educação do trabalhador. Em resumo, cortar gastos diretos com a educação pública ou mesmo eliminá-los e ainda ceder espaço para a venda da educação faz parte da lógica política do que se chama de Estado mínimo (Santos, 2017, p. 231-232, grifos dos autores).

Na prática, nesse período, os cursos técnicos passam a ser ofertados nas formas concomitante, subsequente ou modulares, intensificando o dualismo educacional brasileiro e consolidando o modelo neoliberal na política da educação profissional; enquanto o ensino tecnológico, de nível superior, passa a ser compreendido como uma continuação ampliada do modelo educacional ofertado no nível técnico em vez de base ou fundamento científico de diferentes técnicas e de formação humana nos campos social, político e cultural (Brasil, 2008e; Ribeiro; Cardoso, 2016; Lewandowski, 2018; Oliveira Júnior, 2020).

Nogueira (2025) destaca, ainda, que o Decreto n. 2.208/1997 (Brasil, 1997) dividiu a educação profissional em três níveis: básico, ofertado de forma modular, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização das/os trabalhadoras/es, independente da escolaridade prévia; técnico, ofertado nas modalidades concomitante e subsequente, destinado a proporcionar habilitação profissional para alunas/os ou egressas/os do ensino médio; e tecnológico, na forma de cursos superiores de tecnologia, ou tecnólogos, destinados às/aos egressas/os do ensino médio e técnico.

Krüger (2013), por sua vez, destaca que os desdobramentos e regulamentos da LDBEN (Brasil, 1996) para a educação profissional evidenciam as ações e interesses do Banco Mundial para essa esfera educacional, ou seja, que os países subdesenvolvidos devem dispor de mão de obra flexível, suscetível a se adaptar às mudanças ocorridas no âmbito do mundo do trabalho, mas que não deve ser obrigação do Estado financiar o ensino profissionalizante.

O discurso, segundo Krüger (2013) e José D. dos Santos (2017) era que, na prática, as Escolas Técnicas Federais eram elitizadas, de forma que suas/seus egressas/os já possuíam

condições de ingressarem no ensino superior e não buscavam a inserção imediata no trabalho, se constituindo, portanto, um desperdício de dinheiro público, o qual, por sua vez, deveria ser aplicado na educação de outras camadas populacionais.

Em 1999 o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Cefets é retomado, em conjunto com a assinatura, pelo governo brasileiro, de convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) e do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), demarcando a influência desses organismos nos próximos anos da educação profissional (Brasil; 2008e, Lewandowski; 2018, Oliveira Júnior, 2020). Oliveira Júnior (2020) destaca que

> Diante da estagnação dos investimentos públicos em educação profissional nos anos 1990, sobretudo após o Decreto n. 2.208/1997, as demandas por esse nível de formação passaram a ser efetivadas predominantemente pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem [Sistema S] [...], abrindo espaço para aprofundar a política de educação realizada fora do Estado (Oliveira Júnior, 2020, p. 99).

Segundo o autor, se vivenciou no cenário político brasileiro, desde a década de 1980, o acirramento das lutas e o recrudescimento dos movimentos sociais que buscavam um projeto alternativo de poder, para além do que estava posto e se afirmou na década de 1990. Esses movimentos se organizaram em torno de Luiz Inácio Lula da Silva como potencial presidente da república. Sua eleição para o primeiro mandato iniciado em 2003 se configurou como uma possibilidade de contraposição ao processo/projeto de reconfiguração neoliberal e uma grande expectativa se fez no sentido do rompimento com os organismos internacionais e com o núcleo duro do capital.

No entanto, segundo Lewandowski (2018), o que, por um lado, significou um rompimento, por outro, significou continuidade no projeto de governabilidade que vinha sido desenvolvido por Fernando H. Cardoso. Isso porque, as políticas iniciadas no governo anterior, de forma geral, tiveram continuidade na década seguinte.

De qualquer forma, segundo Oliveira Júnior (2020), no começo dos anos 2000, a rede federal de ensino técnico e tecnológico era composta por 144 unidades espalhadas pelo país, eminentemente marcadas pelo conjunto das políticas públicas de educação profissional que, ao longo da história, deixaram marcas e influenciaram sua trajetória. Segundo o autor, as instituições possuíam

> diversas configurações de oferta de cursos, atuação acadêmica verticalizada e maior ou menor participação social. Enfim, uma Rede Federal que, de fato, era um conjunto de instituições isoladas a lidar com a educação profissional, em vez de ser um sistema federal de educação profissional (Oliveira Júnior, 2020, p. 99).

A partir de 2003, ainda segundo Oliveira Júnior (2020), o governo Lula passa a debater e delinear um conjunto de mudanças sob o discurso da mitigação das graves consequências que o aprofundamento das práticas neoliberais trouxe para a sociedade brasileira, de um modo geral, e para a educação profissional, em particular.

No âmbito da educação profissional, tais debates culminaram na criação dos IFs, em 2008, como veremos na subseção seguinte.

5.3.2. A expansão da rede federal de ensino técnico e tecnológico e o processo de criação dos IFs

A educação profissional foi uma esfera de amplos e acirrados debates durante os dois primeiros mandatos do presidente Lula, de 2003 a 2011, assim como já vinha acontecendo nas duas décadas anteriores. Segundo Nogueira (2025, p. 62), no "início do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, houve uma série de políticas públicas objetivando retomar o protagonismo do ensino profissionalizante que havia sido mitigado no governo anterior".

Debates e movimentos da segunda metade da década de 1990 já sinalizaram para os entraves que o Decreto n. 2.208/97 (Brasil, 1997) colocavam para essa modalidade de ensino. Compreender esses debates é fundamental para aprendermos o processo de criação dos IFs.

Para Lima, Souza e Oliveira (2019), o referido Decreto oficializou, mais uma vez, a dualidade na educação profissional brasileira, pois, na prática, garantiu que as universidades fossem destinadas à elite e a formação rápida e técnica à classe trabalhadora voltada para a inserção no mercado. "Reproduzia-se, novamente, as distinções sociais nas políticas voltadas para o ensino técnico" (Lima; Souza; Oliveira, 2019, p. 173).

Ainda para as autoras e o autor, por essa e outras razões, o Decreto n. 2.208/97 (Brasil, 1997) gerou críticas e discussões entre educadoras/es e pesquisadoras/es mais progressistas da área da educação que defendiam o trabalho como princípio educativo e

lutavam contra a separação entre a formação geral e a profissional, que fora oficializada no Decreto em questão.

Vale lembrar que as políticas educacionais da década de 1990 sofriam ampla influência dos organismos multilaterais, dessa forma, a justificativa para a desarticulação do ensino técnico do ensino médio era a alegação da contenção de gastos, considerando que, de acordo com as orientações de tais organismos, os cursos técnicos, além de caros e de longa duração, não atendiam às demandas do setor produtivo, ou seja, não formavam mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (Lima; Souza; Oliveira, 2019).

Dentre as críticas ao Decreto n. 2.208/97 (Brasil, 1997), Santos (2017) e Lima, Souza e Oliveira (2019) destacam: o acirramento do dualismo educacional; a desarticulação com o Ensino Médio e, consequentemente, a proibição da integração entre ambos; a formação de mão de obra em detrimento da formação integral; a desobrigação do Estado em ofertar essa modalidade de ensino e, consequentemente, a privatização da EPT; e a retirada dessa modalidade de ensino do MEC para ser direcionada para o Ministério do Trabalho, demonstrando efetivamente seu alinhamento com os interesses do mercado/capital/empresariado.

Portanto, essa prerrogativa legal se constituía como o maior entrave aos avanços propostos pelo novo governo para a educação profissional, se tornando imprescindível a sua revogação, que se efetivou com a promulgação do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004a).

Krüger (2013), Santos (2017) e Lewandowski (2018) destacam que o processo de elaboração do Decreto 5.154/04 (Brasil, 2004a) foi polêmico e consequência de muitas disputas e controvérsias, resultando em um documento tão autoritário quanto o anterior e que previa a possibilidade de integração dos ensinos médio e profissional, mas que não poderia, isoladamente, mudar o quadro que se constituiu nos anos anteriores nem da dualidade histórica da educação brasileira.

Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) acrescentam que o governo Lula tinha como perspectiva assegurar à educação tecnológica um lugar privilegiado nas suas políticas e, para isso, foi necessário um forte esforço político para revogar o aparato legal que impedia a ampliação dessa modalidade de ensino no país. Ressaltam, ainda, que essas políticas legitimaram um dos projetos, não consensual, que estavam em discussão na sociedade civil e que, “apenas após a derrubada desses óbices legais, pôde-se pôr em prática

a visão estratégica encampada pelo atual governo [primeiro mandato de Lula]" (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010, p. 73).

Dessa forma, o Decreto n. 5.154/2004 (Brasil, 2004a), substituiu o Decreto n. 2.208/97 (Brasil, 1997), buscando eliminar as amarras então estabelecidas que se traduziam numa série de restrições na organização curricular e pedagógica e na oferta dos cursos técnicos. O novo Decreto estabeleceu autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da EPT para as instituições da rede federal de ensino técnico e tecnológico (Brasil, 2008e).

No entanto, as demais fontes que nos servem de referência apontam também para os limites desse novo documento, que, na visão geral, não alterou substancialmente a situação da educação profissional no país, posta pelo Decreto anterior. Para Krüger (2013) o Decreto n. 5.154/2004 (Brasil, 2004a) manteve o status quo da legislação anterior, pois conservou o deslocamento do ensino médio da educação profissional, visto que sua integração ficou no âmbito da possibilidade, como opção das instituições, mantendo, ainda, as possibilidades de ofertas de cursos concomitantes e subsequentes.

Santos (2017) argumenta que o Decreto n. 5.154/2004 (Brasil, 2004a) não revogou efetivamente o teor do Decreto n. 2.208/1997 (Brasil, 1997). Para sustentar sua argumentação, o autor pontua que a única alteração de fato foi a possibilidade de integração da educação profissional ao ensino médio, mas que não rompeu com a oferta de cursos modulados, aligeirados, fragmentados, segmentados, concomitantes, sequenciais e subsequentes; os quais são mais baratos para a iniciativa privada. Dessa forma, segundo o autor, o Decreto n. 5.154/2004 (Brasil, 2004a) garantiu às/aos empresárias/os a continuidade do nicho de mercado.

O autor também problematiza que as críticas à separação entre o pensar e o fazer postas no Decreto anterior e a perspectiva do princípio tecnológico-politécnico para a educação integrada, cujo objetivo seria de aumentar a escolaridade e a melhoria da qualidade das/os jovens e adultas/os trabalhadoras/es foram subsumidas por uma concepção de educação profissional reduzida aos fins e valores do mercado, pautada no domínio de métodos e técnicas de produtividade. Portanto, Santos (2017) conclui que o Decreto n. 5.154/2004 (Brasil, 2004a) acabou por concordar com aquilo que criticava, renovando pelo retrocesso.

No entanto, embora profundamente contraditório, o Decreto n. 5.154/2004 (Brasil, 2004a) possibilitou a expansão da oferta de educação profissional no país, pois, além da

alternativa da integração entre ensino técnico e médio, outro avanço deste documento foi a retirada dos entraves à criação de novas instituições voltadas para a oferta dessa modalidade de ensino.

Assim, no ano seguinte à promulgação do Decreto n. 5.154/2004 (Brasil, 2004a), em 2005, o governo Lula, ainda em seu primeiro mandato, inicia a primeira fase do *Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*, plano este que culminará com a criação dos IFs, três anos depois, em 2008.

No entanto, antes de tratarmos das fases do *Plano de Expansão*, é pertinente tecermos alguns apontamentos sobre a transformação do Cefet-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pois este é um aspecto de relevância na criação do projeto dos IFs.

Segundo Krüger (2013) após as Escolas Técnicas Federais serem alçadas à Cefets, em 1999, um certo temor em torno da estadualização e da privatização dessas instituições ainda preocupava suas comunidades acadêmicas. Isso porque, apesar de oferecerem cursos superiores, os Cefets não eram considerados instituições de ensino superior, condição necessária para sua permanência no sistema federal de ensino.

Dessa forma, ainda segundo o autor, fortemente atingidas pelas políticas neoliberais desde os anos 1990, passam a buscar sua transformação em Universidades Federais Tecnológicas. Nesse contexto, os três Cefets mais antigos, do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, possuíam as condições necessárias para almejarem a efetivação da transformação. O Cefet do Paraná foi o único que conseguiu tal feito, em 2005, mediante articulações políticas envolvendo lideranças do Paraná, a Assembleia Legislativa, o governador do Estado e o Secretário-Geral da Presidência da República, que era paranaense.

Com a discussão das Universidades Tecnológicas em andamento, as articulações políticas dos diretores dos demais Cefets junto ao MEC conquistam a promulgação do Decreto n. 5.225, de 01 de outubro de 2004 (Brasil, 2004b), que reconhece os Cefets como instituições de ensino superior, pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis de modalidades de ensino, se caracterizando pela atuação prioritária na área tecnológica. No entanto, ainda inquietas com a situação, as comunidades acadêmicas dos Cefets mantêm o propósito de serem transformados em Universidades Tecnológicas (Krüger, 2013).

Em contraponto, a gestão MEC tinha o receio de que, uma vez transformados em Universidades Tecnológicas, essas instituições abandonassem a oferta da educação

profissional de nível médio e do ProEJA, optando pelo caminho do academicismo e do bacharelado, históricos na educação superior brasileira (Krüger, 2013; Rigues; Sarturi, 2021).

> O "recado" foi dado pelo então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco, durante a abertura do Fórum Mundial de Educação em Brasília, [em 2009] quando adiantou que o modelo de instituição [Universidade Tecnológica] não será autorizado pelo governo até o fim do mandato do presidente Lula, em 2010. A justificativa do Secretário é de que tem havido uma grande necessidade de formação de profissionais de nível técnico no país, e se os CEFETs se transformarem em Universidades, "há risco de se acabar com o ensino profissional no país" (Krüger 2013, p. 132).

Na entrevista concedida à Righes e Sarturi (2021), Eliezer Pacheco problematiza que os IFs se tornaram necessários pois se constatou que, naquele momento histórico do governo Lula, as universidades públicas federais não tinham um projeto de desenvolvimento com soberania e voltados para a *inclusão* social de forma a poder responder rapidamente aos resultados que o governo necessitava naquele contexto.

O entrevistado justificou que, naquele período, a universidade brasileira ainda estava arraigada no caráter elitista que a constituiu ao longo dos séculos, bastante particularizada por um corporativismo muito forte, um academicismo exacerbado e uma estrutura burocrática muito lenta como hierarquia e departamentalização. Ele destaca que após aquele período, como resultado das políticas públicas que foram sendo direcionadas no sentido da democratização do ensino superior, as universidades públicas têm modificado esse perfil, ainda que com resistência interna (Righes; Sarturi, 2021).

Naquele contexto, o governo não desistiu de começar um processo de mudança da universidade, mas tendo conhecimento de que se trataria de um processo lento, para vinte anos. Então, o ministro na época da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o professor Fernando Haddad, concordou que era necessário criar outra institucionalidade, diferente das Universidades (Righes; Sarturi, 2021).

Pacheco salienta que, como primeira hipótese, foi cogitada a criação de Universidades Tecnológicas, tal como a UTFPR. No entanto, ao examinar seus resultados, se observou que, apesar de ser uma bela Universidade, esta instituição praticamente abandonou a oferta de cursos técnicos e do Proeja, mantendo apenas alguns cursos técnicos

no interior, enquanto na capital já não havia mais tais cursos. Isso porque a UTFPR priorizou a referência do academicismo da universidade (Righes; Sarturi, 2021).

A partir dessa observação, se constatou que, se fossem criadas apenas universidades, em dez anos haveria uma crise no ensino técnico no Brasil. Portanto, se percebeu a necessidade de criar outra instituição que, na sua lei e na sua origem, impedisse o academicismo (Righes; Sarturi, 2021).

Estava, então, encerrada a possibilidade de transformação dos Cefets em Universidades Tecnológicas Federais. Logo na sequência, o governo anuncia a elaboração dessa nova institucionalidade, como proposta futura para os Cefets e, assim, os IFs herdaram a rica tradição dos Cefets, mas, ao mesmo tempo, se diferenciando deles.

Pacheco (2010) destaca que nessas discussões se pode observar dois momentos distintos.

> Se, no primeiro momento dos debates, a nova configuração institucional fazia referência a uma entidade já conhecida, ou seja, a universidade, detentora de ampla legitimidade e sólido *status* social, no segundo momento, a referência voltava-se para uma entidade não tão amplamente conhecida, um Instituto, e portadora de um *status* social menor, segundo as visões correntes. Afinal, o que seria um Instituto Federal? (Pacheco, 2010).

Tal incerteza, desconhecimento e incompreensão marcou os anos que antecederam à criação dos IFs, o período de implantação e expansão e, poderíamos afirmar, perduram até o momento presente, quando os IFs se aproximam de completarem vinte anos de existência.

Pelas polêmicas em torno do Decreto n. 5.154/2004 (Brasil, 2004a) e da possibilidade de transformação dos Cefets em Universidades Tecnológicas, podemos perceber que o contexto de criação dos IFs foi um cenário marcado por embates e conflitos. No entanto, outras políticas, programas e ações governamentais foram relevantes para o processo de implantação dessas instituições. Dentre essas políticas, programas e ações, podemos destacar, a partir de Nogueira (2025):

a) a Lei n. 11.195, de 11 de novembro de 2005 (Brasil, 2005), que alterou a Lei n. 8.948/1994, possibilitando a criação de novas instituições voltadas para a oferta de educação profissional;
b) o lançamento da Primeira Fase do Plano de Expansão e Interiorização da Rede Federal de Educação, em 2005;
c) o Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006 (Brasil, 2006), que institui o ProEJA;

d) a publicação do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, em 2006 e que atualmente está em sua quarta edição (Brasil, 2025).
e) O início da Segunda Fase do Plano de Expansão e Interiorização da Rede Federal de Educação, em 2007;
f) o Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007a), que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e possibilitou a transformação dos Cefets em IFs;
g) a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007b);
h) a elaboração do Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007c);
i) a publicação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, pela Portaria MEC n. 870, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008d), que atualmente se encontra em sua terceira edição;
j) e a Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008a), que alterou a LDBEN (Brasil, 1996) para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da EPT. Também alterou o Título V do Capítulo III, que passou a ser denominado *Da Educação Profissional e Tecnológica* e não mais *Da Educação Profissional.*

Todo esse processo culminou, portanto, com a promulgação da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008b), que criou os trinta e oito IFs e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que, além dos IFs, compreende a UTFPR e as demais instituições que não optaram pela transformação em IFs: os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II.

Vale distinguir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a Rede Federal de Ensino. Enquanto a primeira é composta pelas instituições citadas acima e foi criada em 2008 pela Lei n. 11.892 (Brasil, 2008b), a segunda é mais antiga e engloba, além dessas instituições, também as Universidades Federais. Tornou-se comum na literatura, na mídia e mesmo no Portal do MEC[46] e nos discursos oficiais denominar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica apenas de Rede Federal. No entanto, para

[46] Disponível em: https://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes. Acesso em: 10 set. 2025.

evitar confusão entre as Redes, neste trabalho optamos por manter as nomenclaturas na íntegra.

No contexto da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Pacheco (2010) destaca que os Cefets e Escolas Vinculadas às Universidades Federais foram convidadas a serem transformadas em IFs e que a adesão foi voluntária. Krüger (2013) e Nogueira (2025) explicam que os Cefets do Rio de Janeiro e de Minas Gerais consideraram que, por terem oferta de graduação consolidada, assim como programas de mestrado e doutorado, não poderiam atender à obrigatoriedade de oferta de 50% das vagas para cursos técnicos de ensino médio sem retroceder academicamente.

Assim também, vinte e cinco escolas técnicas não quiseram perder seu vínculo histórico com as Universidades. Essas instituições não foram transformadas em IFs, mas passaram a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como vimos.

No Quadro 1 apresentamos a organização de Nogueira (2025) a partir da Lei n. 11.892/2008 (Brasil, 2008b) que demonstra quais instituições deixaram de existir e como passaram a compor os trinta e oito IFs recém-criados.

Quadro 1 - Composição dos IFs a partir das instituições de origem

Instituição de Origem	IFs	Estado
Escola Técnica Federal do Acre	Instituto Federal do Acre	Acre
Escola Técnica Federal de Satuba	Instituto Federal de Alagoas	Alagoas
Cefet de Alagoas		
Escola Técnica Federal do Amapá	Instituto Federal do Amapá	Amapá
Escola Agrotécnica Federal de Manaus	Instituto Federal do Amazonas	Amazonas
Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira		
Cefet Amazonas		
Cefet Bahia	Instituto Federal da Bahia	Bahia
Escola Agrotécnica Federal de Catu	Instituto Federal Bahiano	
Escola Agrotécnica Federal de Guanambi		
Escola Agrotécnica Federal Santa Inês		
Escola Agrotécnica Federal Senhor do Bonfim		
Escola Técnica Federal de Brasília	Instituto Federal de Brasília	Brasília
Cefet Ceará	Instituto Federal do Ceará	Ceará
Escola Agrotécnica Federal de Crato		
Escola Agrotécnica Federal de Iguatu		

Continua

Continuação

Cefet Espírito Santo	Instituto Federal do Espírito Santo	Espírito Santo
Escola Agrotécnica Federal de Alegre		
Escola Agrotécnica Federal de Colatina		
Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa		
Cefet Goiás	Instituto Federal de Goiás	Goiás
Cefet Rio Verde	Instituto Federal Goiano	
Cefet Urutaí		
Escola Agrotécnica Federal de Ceres		
Cefet Maranhão	Instituto Federal do Maranhão	Maranhão
Escola Agrotécnica Federal de Codó		
Escola Agrotécnica Federal de São Luiz		
Escola Agrotécnica Federal de São Raimundo das Mangabeiras		
Cefet Ouro Preto	Instituto Federal de Minas Gerais	Minas Gerais
Cefet Bambuí		
Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista		
Cefet Januária	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	
Escola Agrotécnica Federal de Salinas		
Cefet Rio Pomba	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	
Escola Agrotécnica Federal de Barbacena		
Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	
Escola Agrotécnica Federal de Machado		
Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho		
Cefet Uberaba	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	
Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia		
Cefet Mato Grosso	Instituto Federal do Mato Grosso	Mato Grosso
Cefet Cuiabá		
Escola Agrotécnica Federal de Cáceres		
Escola Técnica Federal do Mato Grosso do Sul	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul
Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina		
Cefet Pará	Instituto Federal do Pará	Pará
Escola Agrotécnica Federal de Castanhal		
Escola Agrotécnica Federal de Marabá		
Cefet Paraíba	Instituto Federal da Paraíba	Paraíba
Escola Agrotécnica Federal de Souza		
Cefet Pernambuco	Instituto Federal de Pernambuco	Pernambuco
Escola Agrotécnica Federal de Barreiros		
Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim		
Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão		
Cefet Petrolina	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	

Continua

Continuação

Cefet Piauí	Instituto Federal do Piauí	Piauí
Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná	Instituto Federal do Paraná	Paraná
Cefet de Química de Nilópolis	Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Cefet Campos	Instituto Federal Fluminense	
Cefet do Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte
Cefet Bento Gonçalves	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
Escola Técnica Federal de Canoas		
Escola Agrotécnica Federal de Sertão		
Cefet São Vicente do Sul	Instituto Federal Farroupilha	
Escola Agrotécnica Federal de Alegrete		
Cefet Pelotas	Instituto Federal Rio Grandense	
Escola Técnica Federal de Rondônia	Instituto Federal de Rondônia	Rondônia
Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste		
Cefet Roraima	Instituto Federal de Roraima	Roraima
Cefet Santa Catarina	Instituto Federal de Santa Catarina	Santa Catarina
Escola Agrotécnica Federal de Concórdia	Instituto Federal Catarinense	
Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul		
Escola Agrotécnica Federal de Sombrio		
Cefet São Paulo	Instituto Federal de São Paulo	São Paulo
Cefet Sergipe	Instituto Federal de Sergipe	Sergipe
Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão		
Escola Técnica Federal de Palmas	Instituto Federal de Tocantins	Tocantins
Escola Agrotécnica Federal de Araguatina		

Fonte: Nogueira (2025) a partir da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b).

Podemos observar que os 38 IFs foram criados a partir de uma variedade de configurações: 10 foram criados a partir de uma ou da junção de duas, três ou quatro Escolas Técnicas e/ou Agrotécnicas Federais, como por exemplo o Instituto Federal do Paraná e o Instituto Federal Bahiano; 14 a partir da junção de um Cefet com uma, duas ou três Escolas Técnicas e/ou Agrotécnicas Federais, como, por exemplo o Instituto Federal Farroupilha e o Instituto Federal de Pernambuco; 3 foram criados a partir da junção de dois Cefets com uma Escola Agrotécnica Federal, como o Instituto Federal Goiano; e 11 foram criados pela transformação de um Cefet em IF, como, por exemplo, o Instituto Federal de São Paulo e o Instituto Federal de Roraima.

Um fator de extrema relevância nos IFs é a sua ampla distribuição no território nacional, característica que se materializou a partir dos Planos de Expansão e Interiorização

da Educação Federal, iniciados antes da promulgação da Lei n. 11.892/2008 (Brasil, 2008b).

Ribeiro e Cardoso (2016), Lewandowski (2018), Oliveira Junior (2020) e Nogueira (2025) abordam esse tema em seus trabalhos. Segundo as autoras e os autores, em 2005, antes do início da expansão e interiorização, havia 144 unidades de ensino técnico e tecnológico no país, sendo a UTFPR, trinta e três Cefets e demais escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e escolas técnicas e agrotécnicas federais.

A Primeira Fase do Plano de Expansão e Interiorização iniciou em 2005, como já indicamos, logo após a promulgação do Decreto n. 5.154/2004. No seu contexto foram criadas 60 novas instituições, representando um crescimento de mais de 40% em relação à estrutura pré-existente. Muitas dessas instituições foram transformadas, posteriormente, em IFs.

Naquele momento, o foco era atender unidades da Federação que ainda não possuíam instituições federais de ensino profissionalizante, os municípios no interior dos estados que eram pólos de referência para outros municípios do seu entorno e, ainda, periferias de grandes centros urbanos. Tendo, portanto, a interiorização como sua maior preocupação. No Paraná, foram criados quatro campi da UTFPR: em Apucarana, Francisco Beltrão, Londrina e Toledo.

A segunda fase do Plano de Expansão e Interiorização iniciou em 2007, sendo que algumas unidades da primeira fase ainda estavam em obras. Essa etapa teve como lema *Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país* e previa a construção de 150 novas unidades em quatro anos.

Nesse contexto, a história da educação profissional brasileira, contando como marco inicial o Decreto n. 7.566/1909 (Brasil, 1909) de Nilo Peçanha, se aproximava de completar cem anos. Krüger (2013) destaca que, as primeiras dezenove Escolas de Aprendizes de Artífices passaram por várias e profundas mudanças e chegaram, às vésperas do seu primeiro centenário, contando com 169 instituições, sendo a UTFPR e seus onze campi, trinta e três Cefets e suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas, trinta e seis Escolas Agrotécnicas Federais, trinta Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e uma Escola Técnica Federal. No ano do centenário, segundo o autor, chegou a 198 unidades. E, vale acrescentar, em profícuo processo de expansão.

Nessa segunda fase, no Paraná, iniciou a implantação dos primeiros campi do IFPR, nos municípios de Curitiba, Foz do Iguaçu, Jacarezinho, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba e Umuarama.

A terceira fase, lançada em 2011, anunciou como proposta inicial a previsão de 600 novas unidades em 10 anos, mas foi alterada para a criação de 208 novas unidades até 2014, permanecendo o objetivo de superar as desigualdades regionais e a viabilização de acesso à EPT como instrumento para melhoria da qualidade de vida para a população.

Para a viabilização das metas dessa terceira fase, foi criado um novo modelo de campus, menor e com quadro reduzido de servidoras/es, denominados de campus avançados.

Nogueira (2025) destaca que, como resultado das três fases de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a quantidade de unidades, que era de 144 em 2005, chegou a 562 em 2014, espalhadas por todo o país. Até fevereiro de 2024 já contava com 682 unidades, algumas ainda em processo de criação institucional.

Segundo o mapa da Rede Federal de Ensino disponível na Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2025), atualmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica conta com 40 reitorias (sendo 38 dos IFs, uma da UTFPR e uma do Colégio Dom Pedro II), 686 unidades e 955 estruturas, das quais 606 são campi, 27 campi avançados, 127 centro de referências, 14 pólos de inovação, 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e 15 Unidades de Ensino Descentralizadas vinculadas aos Cefet-RJ e Cefet-MG. Toda essa estrutura oferece 1.982.672 vagas em 10.120 cursos da EPT em diversos níveis e modalidades de ensino.

Por fim, Nogueira (2025) acrescenta que em março de 2024 o Governo Federal anunciou a criação de cem novos campi para os IFs, pelo Novo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Com isso, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passará, segundo o autor, para 782 unidades, sendo 702 campi dos IFs, segundo dados disponíveis no momento da pesquisa do autor. Na Plataforma Nilo Peçanha é possível consultar os locais onde estes campi serão implantados aplicando o filtro *Expansão Novo PAC* (PNP, 2025).

Vale ressaltar que desde a promulgação da Lei n. 11.982/2008 (Brasil, 2008b) não foi criado nenhum novo IF, pelas ações de expansão foram criados diversos campi, campi

avançados e centros de referência ligados aos IFs já existentes. Portanto, mantêm-se os trinta e oito IFs desde 2008.

Para concluir esta seção, apresentamos no Quadro 2 a atualização do quadro organizado por Daniele P. Volante (2022) que demonstra a distribuição numérica dos campi e dos IFs no território brasileiro e, na Figura 3, o atual Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica disponível na Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2025).

Para a atualização das informações do Quadro 2 buscamos dados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2025), aplicando filtro por Instituto.

Quadro 2 - Distribuição numérica e geográfica dos IFs no território brasileiro

Região	Unidade Federativa	Instituto	Sigla	Unidades
Centro Oeste	Distrito Federal	Instituto Federal de Brasília	IFB	11
	Goiás	Instituto Federal de Goiás	IFG	16
		Instituto Federal Goiano	IFGoiano	14
	Mato Grosso	Instituto Federal do Mato Grosso	IFMT	25
	Mato Grosso do Sul	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul	IFMS	11
Total na região	**4**	**5**	**5**	**77**
Nordeste	Alagoas	Instituto Federal de Alagoas	IFal	17
	Bahia	Instituto Federal da Bahia	IFBA	26
		Instituto Federal Baiano	IFBaiano	16
	Ceará	Instituto Federal do Ceará	IFCE	36
	Maranhão	Instituto Federal do Maranhão	IFMA	33
	Paraíba	Instituto Federal da Paraíba	IFPB	24
	Pernambuco	Instituto Federal de Pernambuco	IFPE	17
		Instituto Federal do Sertão Pernambucano	IF Sertão-PE	11
	Piauí	Instituto Federal do Piauí	IFPI	21
	Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	IFRN	24
	Sergipe	Instituto Federal de Sergipe	IFS	12
Total na região	**9**	**11**	**11**	**201**
Norte	Acre	Instituto Federal do Acre	IFAC	7
	Amapá	Instituto Federal do Amapá	IFAP	7
	Amazonas	Instituto Federal do Amazonas	IFAM	19
	Pará	Instituto Federal do Pará	IFPA	19
	Rondônia	Instituto Federal de Rondônia	IFRO	11
	Roraima	Instituto Federal de Roraima	IFRR	6
	Tocantins	Instituto Federal do Tocantins	IFTO	13
Total na região	**7**	**7**	**7**	**82**

Continua

Continuação

Sudeste	Espírito Santo	Instituto Federal do Espírito Santo	IFES	27
	Minas Gerais	Instituto Federal de Minas Gerais	IFMG	84
		Instituto Federal do Norte de Minas	IFNMG	14
		Instituto Federal do Sudeste de Minas	IF Sudeste MG	11
		Instituto Federal do Sul de Minas	IFSul de Minas	40
		Instituto Federal do Triângulo Mineiro	IFTM	11
	Rio de Janeiro	Instituto Federal do Rio de Janeiro	IFRJ	16
		Instituto Federal Fluminense	IFF	18
	São Paulo	Instituto Federal de São Paulo	IFSP	43
Total na região	**4**	**9**	**9**	**264**
Sul	Paraná	Instituto Federal do Paraná	IFPR	27
	Rio Grande do Sul	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	IFRS	18
		Instituto Federal Farroupilha	IFFar	19
		Instituto Federal Sul Rio-Grandense	IFSul	17
	Santa Catarina	Instituto Federal de Santa Catarina	IFSC	25
		Instituto Federal Catarinense	IFC	19
Total na região	**3**	**6**	**6**	**125**
Total geral	**27**	**38**	**38**	**749**

Fonte: Adaptação da autora a partir de Volante (2023) e da Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2025) (2025).

Dentre as unidades são contabilizadas pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2025) campus, campus avançado, centro de referência e pólos de inovação. No entanto, além destes, os IFs contam com Polos de Referência em EaD, cujos dados não constam na Plataforma.

Analisando o Quadro 2 por ordem crescente de resultados, podemos observar que os três estados e o Distrito Federal localizados na região Centro-Oeste contam com cinco IFs e 77 unidades, sendo a região com menor número de IFs e de unidades. Em segundo lugar, a região Norte, com sete estados, possui sete IFs e 82 unidades. A região Sul, com três estados, possui seis IFs e 125 unidades. A região Nordeste, conta com onze IFs e 201 unidades nos seus nove estados. Por fim, a região Sudeste possui nove IFs em seus quatro estados e totaliza 264 unidades.

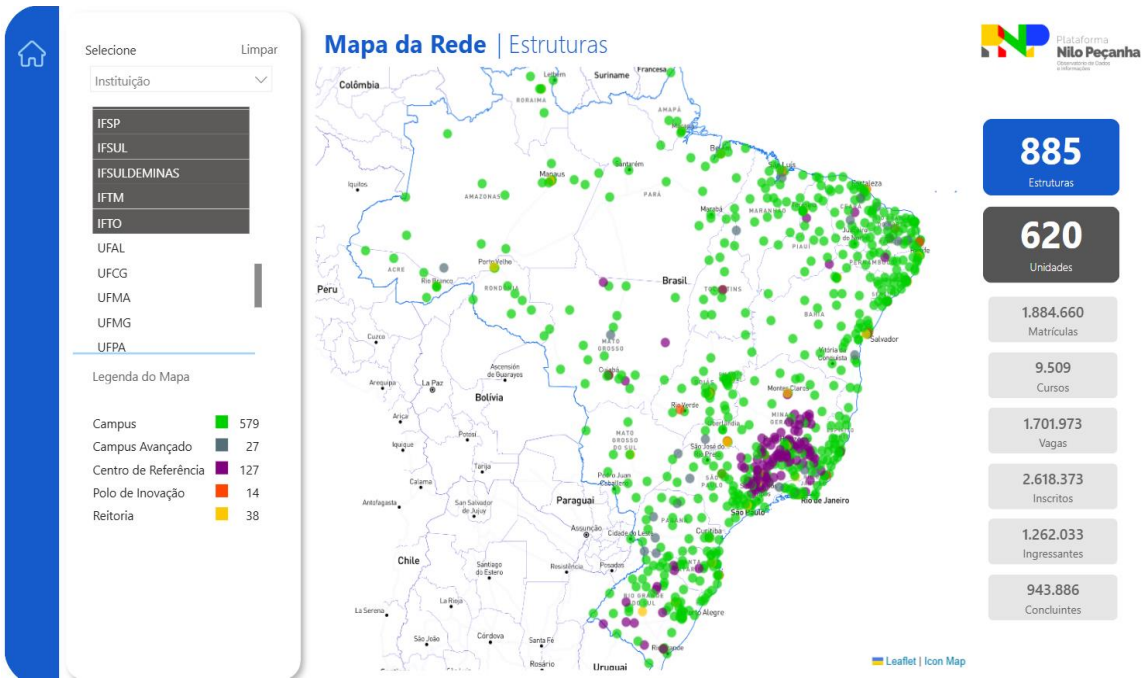
Vale ressaltar que, destes últimos, 64 são Centros de Referência do IFMG e 30 do IFSul de Minas. Os Centro de Referências são unidades administrativas com estruturas menores que os campus avançados, podem ser vinculadas a um campus ou à reitoria e têm

como objetivo ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, muitas vezes em parceria com prefeituras municipais, dentro de uma região específica.

Podemos, portanto, observar que o maior adensamento de estruturas dos IFs está nas regiões mais populosas do país, Sudeste e Nordeste, que juntas somam 465 unidades, do total de 749. A região Sul, também bastante povoada, conta com 125 unidades. Enquanto as regiões Centro-Oeste e Norte, menos povoadas, contam juntas com 159 unidades. A implantação de unidades dos IFs nas regiões com maior densidade populacional e maior concentração de famílias de baixa renda é destacada por Nogueira (2025).

Na sequência, com o objetivo de apresentar visualmente as informações contidas no Quadro 2, trazemos a Figura 3 que demonstra a distribuição geográfica das unidades dos IFs.

Figura 3 - Mapa da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2025).

Descrição da Imagem: Imagem de fundo branco com borda azul à esquerda, composta por um quadro à esquerda com a legenda para leitura do mapa; no centro o mapa do Brasil com diversos pontos conforme as cores da legenda que representam a localização das diferentes unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; retângulos enfileirados verticalmente à direita com informações numéricas da Rede; e no canto superior direito a logomarca da Plataforma Nilo Peçanha. [Fim da descrição]

Quanto à Figura 3, vale destacar que a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), 2025) é um ambiente virtual que permite manipular o mapa, selecionando opções, aplicando filtros, aproximando a visualização, possibilitando, assim, melhor análise das informações apresentadas e, ainda, navegar pelas opções *Dados de Ensino*, *Dados Orçamentários* e *Dados de Pessoal.* Para compor a referida figura, selecionamos no filtro *Instituição* todos os trinta e oito IFs.

Na Figura 3 temos, portanto, a distribuição geográfica das unidades dos IFs trazidas no Quadro 2. Conforme a legenda, estão representados: 579 campi por pontos verdes no mapa; 27 campi avançados por pontos azuis; 127 centros de referência por pontos roxos; 14 pólos de inovação por pontos laranjas; e 38 reitorias por pontos amarelos.

Observamos que as 264 unidades da região Sudeste estão mais adensadas próximas ao litoral, que representam as unidades dos estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo, sendo estas majoritariamente campi, identificadas por pontos verdes. Em Minas Gerais há um adensamento de pontos roxos na região sudeste do estado, ou seja, centros de referência, pois, conforme vimos no Quadro 2, o IFSul de Minas e o IFMG contam com 94 dessas unidades; e, ainda, uma menor concentração na parte norte deste estado. As unidades do IFSP estão bem distribuídas pelo território do estado de São Paulo, no qual também estão indicados alguns campi avançados na cor azul.

Na região Nordeste, observamos que das 201 unidades, há uma grande concentração de campi na região próxima ao litoral, que corresponde às unidades dos estados de Sergipe, Alagoas, Rio Grande do Norte e Ceará. Temos alguns pontos verdes distribuídos pelo interior dos estados de Pernambuco, Paraíba e Maranhão e percebemos uma menor concentração no interior dos estados da Bahia e do Piauí.

Na região Sul, observamos que as 125 unidades estão bem distribuídas por todo o território, com uma concentração pouco acentuada no litoral de Santa Catarina e próximo à capital do Rio Grande do Sul. Há destaque de pontos roxos e azuis, ou seja, centro de referência e campi avançados, distribuídos nos três estados.

Como vimos no Quadro 2, os estados das regiões Centro-Oeste e Norte têm poucas unidades quando comparadas com as demais regiões, totalizando, juntas 159 unidades. Na Figura 3 observamos os pontos verdes representando os campi localizados distantes uns dos outros, dispersos pelos estados dessas regiões, os quais, também têm a características de serem extensos territorialmente, aumentando a percepção de distância entre as unidades. Observamos também a ocorrência de alguns poucos campi avançados e centros de

referências, além dos campi, nessas regiões. Segundo Nogueira (2025) tal ocorrência se justifica pela baixa densidade populacional dessas regiões.

Os quatorze pólos de inovação identificados na legenda pela cor laranja estão dispersos no mapa e são de difícil visualização, no entanto, suas localizações podem ser consultadas na página do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif)[47].

Os pólos de inovação são unidades administrativas dos IFs que têm como objetivo promover a conexão entre a pesquisa acadêmica aplicada e o setor produtivo, através do desenvolvimento de projetos de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação, ampliando a competitividade e a produtividade do parque industrial nacional. São unidades compostas por laboratórios e os projetos são executados por estudantes, docentes, profissionais da indústria e pesquisadoras/es do Brasil e do exterior.

Ainda na Figura 3, observamos algumas informações numéricas sobre os IFs, como a existência de 885 estruturas; 620 unidades; 1.884.660 matrículas; 9.509 cursos; 1.701.973 vagas; 2.618.373 inscritos; 1.262.033 ingressantes; e 943.886 concluintes.

Embora as informações para compor o Quadro 2 e a Figura 3 tenham sido retiradas da Plataforma Nilo Peçanha, observamos uma discrepância na totalização das unidades. Isso se deve porque, para elaboração do Quadro 2, consideramos unidades os campi, campi avançados, centros de referência e pólos de inovação. Já na totalização da Plataforma, contida na Figura 3, são contabilizados apenas campi, campi avançados e pólos de referência.

Dessa forma concluímos nosso propósito de apresentar o percurso da expansão da rede federal de ensino técnico e tecnológico até a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos IFs, além de demonstrar a atual dispersão dessas instituições no território brasileiro. Passaremos, na sequência, para a discussão sobre a criação e a expansão do IFPR, apresentaremos dados sobre a oferta de ensino superior no IFPR e da inserção das/os estudantes com deficiência nos cursos superiores na instituição.

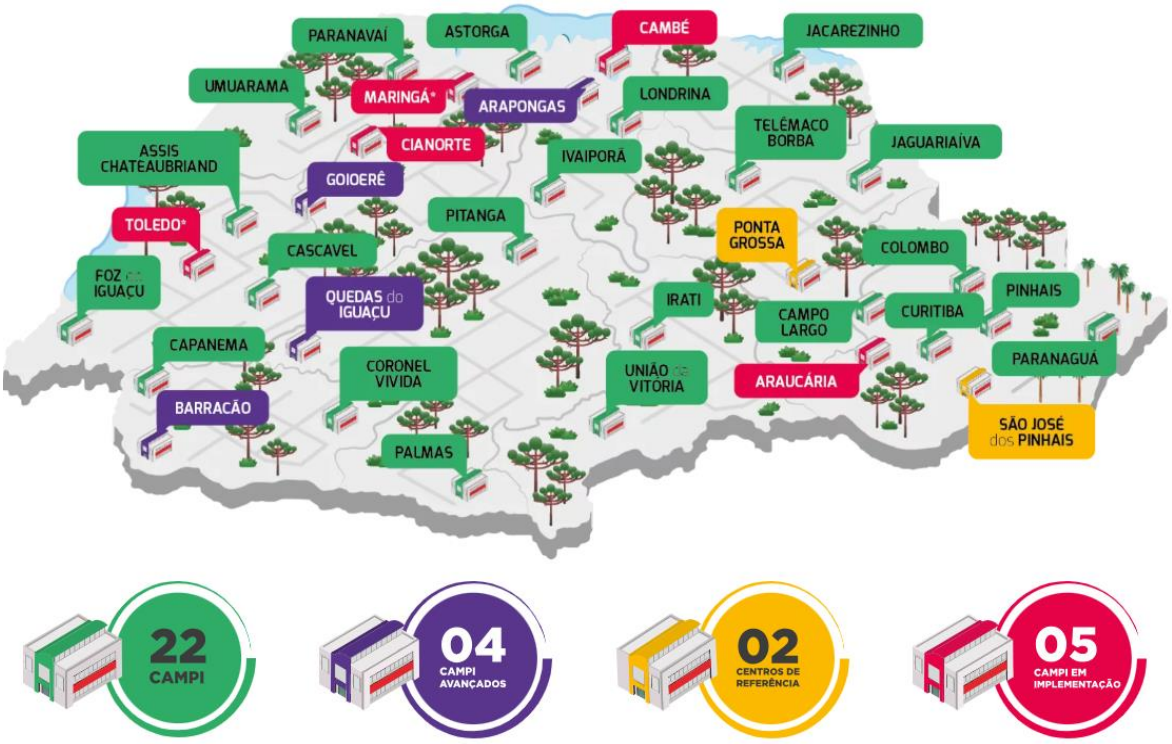
5.3.4. Expansão do IFPR, oferta de cursos superiores e a inserção de estudantes com deficiência no ensino superior

[47] Disponível em: https://portal.redefederal.org.br/polos-de-inovacao. Acesso em: 10 set. 2025.

Esta subseção tem como objetivo contextualizar o IFPR como o espaço da pesquisa. Discorremos sobre suas origens históricas e seu processo de criação. Na sequência, tratamos da expansão numérica do IFPR, da oferta de ensino superior na instituição, da reserva de vagas para pessoas com deficiência na instituição e trazemos os resultados da análise dos quatro Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) do IFPR em relação à Educação Especial e à *inclusão* das/os estudantes com deficiência.

Atualmente, segundo a página virtual da reitoria do IFPR, a instituição conta com 22 campi, quatro campi avançados, dois centros de referência e cinco campi em implementação distribuídos em todo o estado do Paraná, conforme a Figura 4. Conta com cerca de 30.000 alunos e 2700 profissionais que atuam tanto na área acadêmica quanto na administrativa (IFPR, 2025c).

Figura 4 - Distribuição das unidades do IFPR no território paranaense



Fonte: IFPR (2025c).

Descrição da figura: A figura é composta pelo mapa do Paraná na cor cinza e a distribuição das unidades do IFPR pelo território do estado. As unidades são representadas por figuras de prédios em formato de bloco, nas cores verde para os campi, azul para os campi avançados, amarelo para os centros de referência e rosa para os campi em implementação. Para cada unidade, há um balão na mesma cor de referência indicando o nome do município em que a

unidade está localizada. Além das unidades do IFPR, estão representados no mapa alguns pinheiros do Paraná dispersos pelo território. Abaixo do mapa, em linha horizontal, há a legenda de cores e a informações quantitativas de cada tipo de unidade.

Ainda segundo a página eletrônica da reitoria do IFPR, atualmente, a instituição está presente em 33 cidades do Estado do Paraná, sendo, conforme vemos na Figura 4, os 22 campi localizados nas cidades de Astorga, Assis Chateaubriand, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Pinhais, Pitanga, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória; os quatro campi avançados nas cidades de Arapongas, Barracão, Goioerê e Quedas do Iguaçu; os dois centro de referências nas cidades de Ponta Grossa e São José dos Pinhais; e os cinco campi em implementação em Araucária, Cambé, Cianorte, Maringá e Toledo.

O IFPR oferta 310 cursos técnicos, de graduação, de qualificação profissional e de pós-graduação, sendo 30 cursos técnicos integrados ao ensino médio, 31 cursos técnicos subsequentes, 47 cursos de graduação e 5 programas de mestrado. Segundo o Portal de Informações do IFPR, oferta, ainda, 26 cursos de especialização e 19 cursos FICs (IFPR, 2025c).

Dentre os 47 cursos de graduação, segundo a página eletrônica da reitoria do IFPR, são ofertadas 11 licenciaturas, 21 cursos de tecnologia e 15 bacharelados. Vale destacar que, cursos que são ofertados em mais de um campus, são contabilizados apenas uma vez nesta apresentação, de forma que, no total geral, o IFPR oferta, conforme dados do Censup 2023 (Inep, 2025), 75 cursos superiores, sendo 24 licenciaturas, 21 cursos de tecnologia e 20 bacharelados.

Trazemos a logomarca do IFPR na Figura 5 a título de divulgação.

Figura 5 - Logomarcas do IFPR

Fonte: IFPR (2025e)

Descrição da figura: A figura é composta por dois modelos de logomarca do Instituto Federal do Paraná. Em ambas, as letras I e F são compostas por nove quadrados na cor verde e o pingo da letra I é representado por um círculo vermelho. Na logomarca posicionada próxima a margem direita da figura, os dizeres "Instituto Federal" em caixa alta, na cor preta, em negrito, estão posicionados abaixo da logomarca e, abaixo deles, a palavra "Paraná", apenas com a inicial maiúscula e sem negrito. Na logomarca posicionada à margem direita da figura, os dizeres "Instituto Federal" em caixa alta, na cor preta, em negrito, estão posicionados à direita da logomarca e, abaixo deles, a palavra "Paraná", apenas com a inicial maiúscula e sem negrito. [Fim da descrição]

Como vimos, o governo federal criou o IFPR em dezembro de 2008, junto com os demais IFs, pela promulgação da Lei n. 11.892 (Brasil, 2008b). Assim como os demais IFs, o IFPR é uma autarquia federal, possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar; é uma instituição de educação básica, superior e profissional; tem organização pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta da EPT nos diferentes níveis e modalidades de ensino; integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e é vinculado ao Ministério da Educação (Brasil, 2008b).

Da mesma forma, como vimos, a história dos IFs está relacionada com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909. No entanto, conforme demonstra Wilson Lemos Júnior (2016) e Lewandowski (2018), no caso do IFPR, suas origens têm outra especificidade. Isso porque, no Paraná, a evolução que vimos dessas escolas até se tornarem IFs foi interrompida quando o Cefet/PR foi transformado em UTFPR.

No entanto, essa situação não é a única, como afirmam a autora e o autor. Como podemos observar anteriormente no Quadro 1, outros Institutos foram criados a partir de Escolas Técnicas ou Agrotécnicas Federais, como é o caso do Instituto Federal do Acre (IFAC), do Instituto Federal do Amapá (IFAM) e do Instituto Federal de Brasília (IFBA), por exemplo. Outros ainda, foram criados a partir de junção de Escolas Técnicas e/ou Agrotécnicas Federais, como é o caso dos Instituto Federal Catarinense (IFCatarinense) e do Instituto Federal de Tocantins (IFTO).

Outrossim, o autor e a autora estão corretos ao afirmar que essa especificidade acarretou alguns desafios para a implantação e expansão do IFPR, uma vez que não dispunha de uma estrutura prévia, nem de espaços físicos, equipamentos, nem de servidoras/es.

Portanto, a história do IFPR está alinhada ao desenvolvimento da cidade de Curitiba e com a chegada de imigrantes da Alemanha, pois em 1869, a Colônia Alemã de Curitiba iniciou as atividades regulares da Escola Alemã, com o objetivo de atender as/os filhas/os da comunidade instalados na cidade. Essa escola, no entanto, não estava vinculada ao ensino

profissional, ofertava oito anos de ensino primário em língua germânica (Lemos Júnior, 2016; Zanatta *et al.*, 2019).

Segundo Lemos Júnior (2016) o funcionamento dessa escola enfrentou diversas dificuldades em relação ao governo brasileiro no período da Primeira Guerra Mundial e nos governos de Getúlio Vargas, devido às questões diplomáticas com a Alemanha. Tanto que, em 1914, início da Primeira Guerra Mundial, alterou seu nome para Colégio Progresso.

Logo após, teve seu patrimônio depredado e precisou encerrar temporariamente suas atividades. Com o fim da Guerra, em 1919, conforme Lemos Júnior (2016), a comunidade alemã solicita autorização para o retorno das atividades e se inicia o processo de nacionalização da escola, que, após reaberta manteve o ensino em alemão, mas com número reduzido de estudantes. Em 1929, ampliou suas atividades para o curso secundário, no entanto, ofertado em língua portuguesa. A partir da década de 1930, com Getúlio Vargas no poder e seu plano de nacionalização, a opressão sobre as comunidades de imigrantes é acirrada. No entanto,

> Foi neste contexto que ocorreu o fato mais relevante da história do Colégio Progresso no que diz respeito à sua relação com o IFPR e à educação profissional. No ano de 1936, a escola passou a ofertar seu primeiro curso técnico no período noturno, o Curso Comercial, de cunho essencialmente prático (Lemos Júnior, 2016, p. 9).

Esse curso funcionava nas dependências da já extinta Escola Alemã e é considerado o ponto de partida da história do IFPR. Em 1938, o Colégio Progresso passa a ser Sociedade Colégio Progresso, atendendo a legislação vigente no período (Lemos Júnior, 2016; Zanatta *et al.*, 2019).

No entanto, com a forte repressão nacionalista, a instituição é interrompida em 1942, com o rompimento diplomático entre Brasil e Alemanha e no contexto da Reforma Capanema. Seu patrimônio e estudantes foram incorporados a diversas instituições de ensino, inclusive a Faculdade de Medicina, processo este finalizado em 1943. Com isso, o curso comercial, criado em 1936, continuou funcionando na Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito do Paraná (Lemos Júnior, 2016; Zanatta *et al.*, 2019).

Como vimos, foi nesse período que as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Técnicas. Podemos perceber, pela colocação dos autores, que o Curso Comercial da Escola Progresso participou desse processo.

Anos mais tarde, em 1974, por decisão do Conselho Universitário, a Escola Técnica de Comércio foi integrada à Universidade Federal do Paraná, vinculando-se ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sob a denominação de Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná, recebendo maior visibilidade social (Lemos Júnior, 2016; Zanatta *et al.*, 2019).

Em 1990 a Escola Técnica de Comércio passou a se chamar apenas Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná e, conforme vimos, em função do incentivo à educação profissional durante a ditadura militar, já havia ampliado a oferta de cursos. Segundo Lemos Júnior (2016), já ofertava onze cursos técnicos: Contabilidade, Secretariado, Administração de Empresas, Transações Imobiliárias, Massoterapia, Enfermagem, Radiologia Médica e Diagnóstico por Imagem, Higiene Dental, Prótese Odontológica, Artes Cênicas/Ator e Informática, todos junto com o ensino médio.

Segundo Odacir A. Zanatta *et al.* (2019), por decisão dos governos federal e estadual, a rede pública de ensino deixa de ofertar cursos técnicos. Lemos Júnior (2016) lembra que tal fato decorreu no contexto da Lei n. 8.948/1994 (Brasil, 1994) e do Decreto n. 2.208/1997 (Brasil, 1997) que restringiram a expansão das escolas federais e proibiram a oferta de cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio, respectivamente.

Em 1997 a Escola Técnica é elevada à categoria de Setor da UFPR, Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT). Com isso, a demanda da Escola Técnica da UFPR aumenta expressivamente, passando de 360 alunos para 1.453, em 1998, com a oferta do ensino médio geral. Em 2004, com o Decreto n. 5.154/2004 (Brasil, 2004a), é autorizado o retorno da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, além de manter as modalidades concomitante e subsequente, como vimos (Lemos Júnior, 2016; Zanatta *et al.*, 2019).

Com as discussões acerca da futura implantação dos IFs, a Escola Técnica da UFPR é cogitada para ser transformada em IFPR. Segundo Zanatta *et al.* (2019), em 19 de março de 2008, o Conselho Universitário da UFPR autoriza a implantação do Instituto Federal do Paraná a partir da estrutura da Escola Técnica Federal. Dessa forma, a Escola Técnica é autorizada a se desvincular da UFPR a fim de aderir, sediar e implantar o IFPR.

No entanto, segundo Lewandowski (2018), o processo de debates sobre o tema foi temeroso por parte da comunidade acadêmica da UFPR, envolvendo questões de patrimônio, infraestrutura e pessoal. Segundo a autora, em 2009, após diversas reuniões, o SEPT da

UFPR se desmembrou como o Setor Escola Técnica, que seria o futuro IFPR, herdando a maior parte dos cursos técnicos, porém sem a infraestrutura.

A autora analisou as atas da UFPR que registraram esse processo. Ela cita que

> Na ata de 05 de fevereiro de 2009, é mencionado uso compartilhado dos espaços, garantia de que todas as ações planejadas iam ao encontro de uma transição tranquila, e que preservasse os bens inerentes à UFPR; registro de reunião do Reitor com os professores da Escola Técnica explicitando os encaminhamentos que estavam sendo dados, o que "não só confortou os professores que almejavam permanecer lotados no Setor Escola Técnica, mas também devolveu a todos a esperança de uma solução cordial e menos traumática para o caso"; fala do Presidente do Conselho no sentido de solicitar tranquilidade necessária para que o processo de transição transcorresse de forma calma e serena (Lewandowski, 2018, p. 72).

Lewandowski (2018) questiona as razões para que o IFPR não herdasse a estrutura da Escola Técnica da UFPR, já que havia previsão legal para tal e descreve, a partir de suas fontes, as dificuldades e atrasos que acometeram o processo de implantação e expansão do IFPR devido à falta de estrutura e servidoras/es.

A autora destaca que, em janeiro de 2009, o professor da UFPR Alípio Santos Leal Neto, que participou de toda a negociação da transformação da Escola Técnica da UFPR por ser membro do Conselho Universitário da Universidade, foi nomeado primeiro reitor do IFPR.

> Na reunião do Conselho em 27 de agosto de 2009, foi registrado agradecimento ao Reitor pela condução do "difícil processo envolvendo a permanência da Escola Técnica na UFPR". Foi também registrado cumprimentos à comunidade do SEPT que dentro das negociações ocorridas já estava definido que a sede patrimonial da antiga Escola Técnica permaneceria com a UFPR (Lewandowski, 2018, p. 71).

Ou seja, apesar dos seus 140 anos, tomando como marco o início da Escola Alemã em 1869, o IFPR inicia sua história, como argumenta Lewandowski (2018), sem história. Talvez seja essa a especificidade que a autora e que Lemos Júnior (2016) queiram destacar em relação à constituição do IFPR em relação aos demais que, sendo criados a partir de Escolas Técnicas, talvez tenham herdado, ao menos parcialmente suas estruturas, o que não aconteceu no caso do IFPR.

Enfim, em dezembro de 2008 é sancionada a Lei 11.892/08 (Brasil, 2008b), que cria os IFs, dentre eles, o IFPR. Lemos Júnior (2016) destaca que o SEPT manteve a oferta de

cursos superiores de tecnologia e cursos técnicos integrados. Já o IFPR herdou a maior parte dos cursos técnicos do SEPT, passando a ofertá-los no Campus Curitiba.

Zanatta *et al.* (2019) conta que no ano seguinte a promulgação da Lei de criação dos IFs, é iniciada a instalação provisória da nova Reitoria do IFPR, buscando espaço para acomodar o Campus Curitiba e dar continuidade à instalação dos Campus Paranaguá e Foz do Iguaçu, os quais, lembramos faziam parte da segunda fase do Plano de Expansão e Interiorização da rede federal de ensino técnico e tecnológico, iniciada em 2007.

Logo em seguida, segundo Zanatta *et al.* (2019) é aprovado o estatuto do IFPR (IFPR, 2011) e sua regularização perante os órgãos do governo. A partir disso, novas obras são projetadas e o IFPR passa a se instalar nas demais localidades do Paraná, conforme a terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No primeiro ano de suas atividades, segundo Zanatta *et al.* (2019), o IFPR ofertava três cursos técnicos integrados: Contabilidade, Informática e Petróleo e Gás, além de duas turmas de Ensino Médio regular; nove cursos técnicos subsequentes: Enfermagem, Prótese Dentária, Massoterapia, Saúde Bucal, Radiologia, Transações Imobiliárias, Contabilidade, Secretariado e Administração; e um curso superior a distância: Tecnologia em Gestão Pública.

Em 2010 já havia oferta de cursos técnicos de nível médio em onze campi, localizados em Assis Chateaubriand, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Londrina, Jacarezinho, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba e Umuarama.

Atualmente, como já citamos no início desta subseção, o IFPR conta com 22 campi, quatro campi avançados, dois centros de referência e cinco campi em implementação instalados em 33 municípios do estado (IFPR, 2025c) Dessa forma, como podemos ver no Quadro 2 apresentado na subseção anterior, o IFPR é o maior dentre os seis IFs da região Sul em quantidade de unidades e o sexto entre todos os 38 IFs.

A oferta de cursos superiores presenciais iniciou em 2010, com a federalização do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná, que foi transformado no Campus Palmas e, consequente migração de seus cursos e estudantes. Entretanto, o Campus Paranaguá, em 2011, foi o primeiro a ofertar curso superior em atendimento à política de verticalização (Zanatta *et al.*, 2019).

Em trabalhos anteriores, (Gallert *et al*., 2021; Gallert; Góes; Lewandowski, 2021; Bondezan *et al*., 2022), analisamos os editais dos processos seletivos para ingresso nos cursos superiores do IFPR entre 2010 e 2019, com objetivo de identificar a expansão da

oferta de cursos superiores na instituição e como vinha ocorrendo implantação da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Nesses estudos constatamos que o IFPR praticamente duplicou sua área de atuação nos dez primeiros anos de sua existência, pois contava com 11 campi em 2009 e aumentou para 25 unidades em 2019. Atualmente, como vimos, está presente em 33 municípios paranaenses.

Entretanto, observamos que, em 2012, apenas quatro dos 14 campi existentes ofertavam esse nível de ensino, enquanto, em 2019, a relação cresce para 20 dos 25 campi; o que corresponde a um aumento de 28,5% dos campi em 2012 para 80% em 2019.

Na Tabela 1 apresentamos os resultados daqueles nossos estudos com as atualizações dos últimos processos seletivos e, na sequência, para melhor visualização e análise dos dados da Tabela 1, trazemos as Figuras 6 e 7 que apresentam as informações em forma de gráfico. Na Figura 6 apresentamos um comparativo entre a expansão na quantidade geral dos campi do IFPR e a oferta de cursos de ensino superior na instituição entre os anos de 2009 e 2025. Já na Figura 7, apresentamos os resultados da expansão dos cursos superiores, por grau acadêmico, entre 2009 e 2025.

Tabela 1 - Expansão dos campi e oferta de cursos superiores no IFPR – 2009/2025

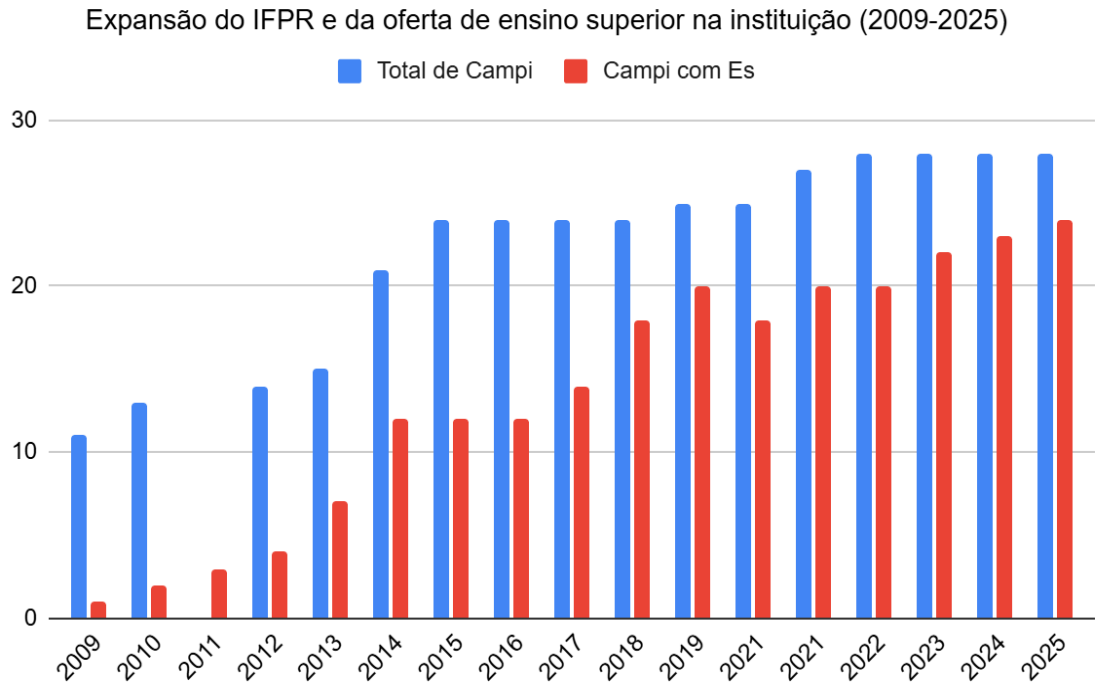
Ano Edital	Total de Campi	Campi com ES	Total de Cursos ES	Licencia-turas	Tecnó-logos	Bacha-relados
2009	11	1	1	0	1	0
2010	13	2	14	16	1	7
2011	-	3	16	7	2	7
2012	14	4	15	7	3	6
2013	15	7	22	10	5	7
2014	21	12	33	15	10	8
2015	24	12	34	16	10	8
2016	24	12	39	16	13	10
2017	24	14	46	19	15	12
2018	24	18	63	23	23	17
2019	25	20	71	24	28	19
2021a*	25	18	63	22	23	18
2021b*	27	20	68	22	28	18
2022	28	20	70	22	28	20
2023	28	22	75	23	30	22
2024	28	23	80	26	32	22
2025	28	24	82	26	34	22

Fonte: Adaptação da autora a partir de Bondezan *et al.* (2022), dos Editais que regem os Processos Seletivos para os cursos superiores ofertados pelo IFPR e Zanatta *et al.* (2019) (2025).

Para o levantamento dos dados organizados nesses recursos, utilizamos os Editais publicados entre 2012 e 2025 que regem os Processos Seletivos para os cursos superiores ofertados pelo IFPR. Como não foi possível localizar os editais anteriores a 2012, consultamos a obra de Zanatta *et al.* (2019) para identificarmos informações sobre a expansão do IFPR e a oferta de ensino superior no período. Não encontramos os dados referentes a quantidade de campus existentes em 2011, se manteve os 13 campi de 2010, ou se já havia aumentado para 14, como em 2012.

Em relação ao ano de 2020, observamos que não houve publicação de Edital para Processo Seletivo, no entanto, em 2021 foram publicados dois editais, um no primeiro semestre e outro no segundo semestre. Inferimos que esta atipicidade tenha sido decorrente da pandemia de Covid-19.

Figura 6 - Gráfico comparativo entre a expansão do IFPR e a oferta de ensino superior na instituição (2009-2025)



Fonte: Elaboração da autora a partir de Bondezan *et al.* (2022), dos Editais que regem os Processos Seletivos para os Cursos Superiores ofertados pelo IFPR e Zanatta *et al.* (2019) (2025).

Descrição da figura: Gráfico em fundo branco com barras verticais nas cores azul e vermelho que comparam a expansão do IFPR e da oferta de cursos superiores entre 2009 e 2025. As barras azuis representam a quantidade total de campi do IFPR por ano e as barras vermelhas representam a quantidade de campi do IFPR que ofertam cursos superiores por ano. [Fim da descrição]

Analisando a Tabela 1 em conjunto com a Figura 6, podemos classificar a oferta de ensino superior no IFPR em três períodos. O primeiro, entre 2009 e 2013, em que uma parcela muito inferior ao quantitativo geral dos campi ofertava ensino superior. Temos nesse período um crescimento de praticamente 50% na quantidade de campi, que subiu de 11 para 15. Quanto a oferta de ensino superior, no início do período, em 2009, apenas um campus ofertava cursos nesse nível de ensino, aumentando para sete campi em 2013, ou seja, mais de 50% dos campi com oferta de ensino superior, já indicando o padrão que vemos no período seguinte.

O aumento no total de cursos nesse período é bastante expressivo, pois, conforme vemos na Tabela 1, em 2009 era ofertado apenas um curso, aumentando para 14 no ano seguinte com a criação do Campus Palmas e chegando a 22 cursos em 2013.

No segundo período, que delimitamos entre 2014 e 2017, vemos na Figura 6 a manutenção na quantidade de campi e a prevalência de aproximadamente 50% dos campi ofertando ensino superior. O período se inicia com um salto de 15 campi anteriores para 21 em 2014, e a manutenção em 24 campi nos três anos seguintes.

Quanto a oferta de ensino superior, há o aumento de sete campi do período anterior para 12 campi ofertando esse nível de ensino em 2014. Número que corresponde aos exatos 50% da quantidade de campi existentes no período e que se mantém até 2017, quando há o aumento para 14 dos 24 campi com oferta de ensino superior.

Em relação à quantidade de cursos ofertados nesses campi, vemos na Tabela 1 um aumento crescente de 33 em 2014, 34 em 2015, 39 em 2017 e 46 em 2017. Portanto, podemos concluir que neste período, embora não tenha sido observado a criação de novos campi como também poucos campi passaram a ofertar cursos superiores, ainda assim houve um aumento expressivo na oferta desse nível de ensino na instituição em relação ao período anterior, pois a quantidade de cursos ofertados aumentou quase 50%.

O último período que podemos delimitar a partir da Figura 6 corresponde a 2018 até 2025, onde vemos a maioria dos campi com oferta de cursos de ensino superior, se aproximando, cada vez mais, de 100% das unidades com oferta desse nível de ensino.

Nesse período não se observa uma expansão significativa em relação a criação de novas unidades uma vez que se inicia com 24 campi em 2018 e se encerra com 28 em 2025 - embora na página institucional (IFPR, 2025b) observamos a criação de dois centros de referências e mais cinco novos campi em processo de implantação.

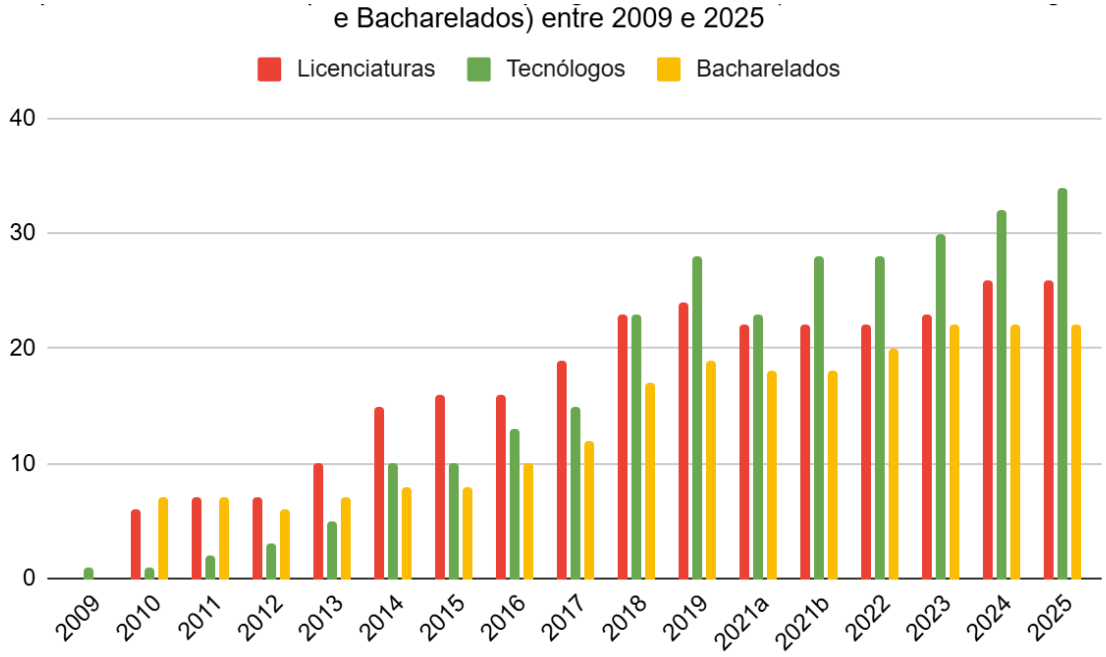
Em relação à oferta de ensino superior o aumento é expressivo nesse período, pois se configura no processo em ascensão para que todos os campi ofertem esse nível de ensino. O período se inicia com 18 campi com cursos superiores em 2018 e se encerra, nos limites desta pesquisa, em 2025 com 24 campi. Portanto, atualmente, apenas quatro campi do IFPR não ofertam cursos superiores.

Analisando os Editais dos Processos Seletivos em relação às informações da página eletrônica da reitoria do IFPR (IFPR, 2025b), observamos que os campi que ainda não ofertam ensino superior são aqueles classificados como campi avançados, ou seja, campi menores ou com menos tempo de funcionamento e que se encontravam ainda na dependência de seu campus de referência, portanto, ofertavam apenas cursos de ensino médio para depois verticalizar a oferta de ensino superior.

Sobre o quantitativo geral de cursos superiores ofertados neste último período, o crescimento também é bastante significativo. Conforme a Tabela 1, observamos já no início um aumento de 46 para 63 em relação ao último ano do período anterior, finalizando com 82 cursos em 2025.

Feitas tais considerações sobre a Figura 6, passamos para a análise da Figura 7, onde apresentamos os resultados da expansão dos cursos superiores, classificados por grau acadêmico: Licenciaturas, Tecnólogos e Bacharelados, entre 2009 e 2025.

Figura 14 - Gráfico representativo da expansão da oferta de cursos superiores no IFPR por grau acadêmico (Licenciaturas, Tecnólogos e Bacharelados) entre 2009 e 2025



Fonte: Elaboração da autora a partir de Bondezan *et al.* (2022), dos Editais que regem os Processos Seletivos para os Cursos Superiores ofertados pelo IFPR e Zanatta *et al.* (2019) (2025).

Descrição da figura: Gráfico em fundo branco escuro com barras verticais nas cores vermelho, verde e roxa que representam a expansão da oferta de cursos de licenciatura, tecnólogos e bacharelados no IFPR entre 2009 e 2025. As barras vermelhas representam os cursos de licenciatura, as barras verdes os cursos de tecnologia e as barras laranjas os cursos de bacharelado. [Fim da descrição]

Da mesma forma como na análise da Figura 6, podemos classificar a partir da Figura 7 três períodos em relação aos cursos superiores quando analisados a partir do grau acadêmico dos cursos ofertados, com uma pequena modificação no primeiro período em relação a análise da expansão do IFPR e do ensino superior na instituição.

Aqui podemos observar um primeiro momento compreendido entre 2009 e 2012, que se inicia com a oferta de apenas um curso de tecnologia e, no ano seguinte, há uma elevação, devido a criação do Campus Palmas, na oferta de licenciaturas e bacharelados. No entanto, a oferta desses cursos se mantém quase sem modificações no período, sendo sete licenciaturas e sete bacharelados, enquanto há um crescimento pouco expressivo nos cursos de tecnologia, ou tecnólogos, de um para três, conforme a Tabela 1.

No segundo período, agora iniciado em 2013 e finalizando em 2017, observamos um expressivo crescimento de todos os cursos, nos três graus acadêmicos, no entanto, com prevalência das licenciaturas que são maioria no período. Conforme a Tabela 1, a oferta de licenciaturas aumentou de 10 em 2013 para 19 em 2017, enquanto os cursos de tecnologia, ou tecnólogos, aumentaram de 5 para 15 e, os bacharelados, de 7 para 12. Embora, proporcionalmente, os cursos de tecnologia tenham aumentado mais, ainda não superaram a oferta de licenciaturas no período.

Esse cenário muda no último período, iniciado em 2018 quando os cursos de tecnologia se igualam às licenciaturas, e as ultrapassam no ano seguinte, mantendo o padrão de ser o grau acadêmico predominantemente ofertado no IFPR até o término desta pesquisa. Conforme a Tabela 1, a oferta de licenciaturas tem um pequeno recuo após 2021, reduzindo de 24 cursos para 22, voltando a crescer a partir de 2023, finalizando o período de análise com 26 em 2025.

Do mesmo modo, um pequeno recuo é observado em relação aos bacharelados que passam de 19 para 18 em 2021, voltando a aumentar em 2022, finalizando o período de análise com 22 em 2025.

Já em relação aos cursos de tecnologia, apenas no primeiro processo seletivo de 2021 podemos observar o recuo de 28 para 23 cursos, voltando a oferta de 28 cursos no segundo processo seletivo de 2021 e chegando a 34 cursos em 2025.

Podemos inferir que este recuo esteja relacionado aos impactos da Pandemia de Covid-19 na educação.

Conforme já havíamos observado em Gallert *et al.* (2021), tais dados evidenciam a relevância do IFPR enquanto instituição pública de ensino na oferta de cursos superiores no Estado do Paraná. Sobretudo porque a maioria dos seus campi estão inseridos em municípios do interior do estado, onde, geralmente, não há outras instituições públicas que atuam nesse nível de ensino, ou nas periferias dos centros urbanos.

A capilaridade e a interiorização, características dos IFs posta em sua Lei de criação, (Brasil, 2008b), são destacadas por Márcio R. O. Pozzer e Roberta dos R. Neuhold (2024). Segundo o autor e a autora, a interiorização dos novos campi dos IFs

> representou uma alteração histórica na política federal de educação profissional e tecnológica, centrada por décadas nas grandes cidades (predominantemente na forma do ensino técnico industrial) ou no campo (na modalidade do ensino técnico agrícola). [...] Por isso, as novas unidades dos Institutos Federais deixaram de estar localizadas, prioritariamente, em grandes e médias cidades, figurando, em sua maioria, nos municípios com menos de 100 mil habitantes (Pozzer; Neuhold, 2024, p. 57).

Para Alexandre M. do Bomfim e Giselle Rôças (2018, p. 15), "face a capilaridade que alcançamos, estamos muito mais próximos das demandas da comunidade no entorno dos campi, alcançando de forma mais rápida e talvez efetiva".

Por consequência, Zanatta *et al*. (2019, p. 21) destacam que o IFPR é, "por vezes, a única possibilidade de oferta de cursos superiores gratuitos nas regiões em que se encontra. Em vista disso, há um anseio grande das comunidades locais pela verticalização dos campi". Dessa forma, o IFPR estende a possibilidade de acesso das/os moradoras/es desses locais e do seu entorno à educação superior.

Quanto à ampliação da oferta de ensino superior na instituição, destacamos em Gallert *et al.* (2021) que é resultado e está associada à política de verticalização da oferta de cursos técnicos e superiores expressa na Lei n. 11.892/2008 (Brasil, 2008b). Como já vimos,

segundo essa política, os campi dos IFs devem primeiro garantir 50% da oferta de ensino médio, para então verticalizar para o ensino superior, observando a porcentagem de 20% licenciaturas, para só então abrir cursos de tecnologia e de bacharelado.

Os dados observados em nossos estudos anteriores e os analisados na presente pesquisa a partir da Tabela 1 e dos Figuras 8 e 9 sobre a expansão dos campi e do ensino superior demonstram como foi ocorrendo a implantação dessa política. Em relação ao grau acadêmico, observamos que no primeiro período que delimitamos entre 2009 e 2013, havia poucos campi com oferta de ensino superior. Isso porque esse foi o período de implantação dos primeiros campi e dos primeiros cursos de nível médio. Somente após a implementação desses cursos é que se abriu a possibilidade de abertura de cursos de licenciaturas, e posteriormente, dos tecnólogos e bacharelados.

Observamos também que no período seguinte, houve maior crescimento dos cursos de licenciatura, finalizando o último período com o maior crescimento, ano após ano, dos cursos de tecnologia e bacharelados, que, hoje, são a maioria dos cursos superiores ofertados no IFPR. Atualmente, o IFPR oferta 82 cursos superiores, as licenciaturas correspondem à 31,7% destes, os tecnólogos 41,5% e os bacharelados 26,8%.

Esses dados permitem inferir que, atendida a prerrogativa de garantia da oferta de licenciaturas, os campi passam a investir na expansão dos cursos de bacharelado e tecnologia (Gallert *et al.* 2021).

Salientamos em Gallert *et al.* (2021) que, pela política de verticalização, apesar da autonomia didático-administrativa dos campi, é necessário atender às prerrogativas legais em relação à abertura de cursos, garantindo as porcentagens para o ensino médio e para as licenciaturas, para, então, ofertar cursos de tecnologia e de bacharelado.

Essa estratégia legal pretende evitar o que Pacheco explicou em entrevista à Rigues e Sarturi (2021) sobre o temor do MEC na época de concepção dos IFs de que se tornassem instituições academicistas e que se voltassem apenas para os cursos de tecnologia e de bacharelado, abandonando o ensino médio técnico e as licenciaturas.

Zanatta *et al.* (2019) afirmam que o percurso transcorrido pelo IFPR em sua primeira década de existência demonstra que as políticas de ensino institucionais caminham para a consolidação da oferta dos cursos nos campi, por meio da verticalização dos cursos inicialmente implantados. Para os autores e autoras, comprovação dessa constatação é o crescente número de cursos superiores em implantação e a estabilização do número de cursos técnicos.

Segundos elas/es

> Paralelo a esse processo, passados 10 anos, é chegado o momento de consolidar a identidade da instituição a partir da perspectiva da inclusão e da interação entre diferentes níveis e modalidades de ensino, tendo como oferta principal os cursos técnicos de nível médio em sua interação com a graduação, a pós-graduação, a extensão, a pesquisa e a inovação. Além disso, há a necessidade de se pensar as políticas de ingresso a fim de que a inclusão pretendida se consolide e se fortaleça e associá-las a políticas que assegurem a permanência e o êxito estudantil (Zanatta *et al.,* 2019, p. 21).

Portanto, concluída a apresentação dos resultados de nossa análise em relação à expansão do IFPR e da oferta de ensino superior na instituição, passamos a discutir a inserção das pessoas com deficiência nos cursos superiores do IFPR. Nesse sentido, buscamos entender a política de reserva de vagas na instituição, visto que esta se configura como um importante aspecto da *inclusão* pretendida anunciada por Zanatta *et al.* (2019).

Para isso, analisamos alguns documentos institucionais e legislação sobre o tema em busca de regulamentações.

Em nossos trabalhos já referenciados, analisamos os seguintes documentos: as Leis n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012a), e n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), que tratam da reserva de vagas nos processos seletivos das instituições federais de ensino; os Decretos n. 7.824, de 11 de outubro de 2012 (Brasil, 2012c), e n. 9.034, de 20 de abril de 2017 (Brasil, 2017a), que regulamentam, respectivamente, as referidas Leis; e as Portarias Normativas MEC n. 18, de 15 de outubro de 2012 (Brasil, 2012d), e n. 09, de 05 de maio de 2017 (Brasil, 2017b), que estabelecem as condições para a ocupação das vagas reservadas, orientam quanto à distribuição das cotas e quanto ao cálculo para reserva de vagas.

No âmbito institucional, analisamos a Resolução IFPR/Consup n. 07, de 05 de outubro de 2009 (IFPRa, 2009a), que estabeleceu as diretrizes para *inclusão* social e racial no IFPR; o Estatuto do IFPR, aprovado pela Resolução IFPR/Consup n. 13, de 01 de setembro de 2011 (IFPR, 2011) e suas alterações; e os três Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) (IFPR; 2009b, 2014, 2018a), documentos que orientam a gestão da instituição sobre aspectos como filosofia de trabalho, objetivos estratégicos e diretrizes pedagógicas, publicados até então.

Para a presente pesquisa, atualizamos essas análises incluindo a Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2023a), que alterou novamente a Lei n. 12.711/2012

(Brasil, 2012a), a Portaria MEC n. 2.027, de 16 de novembro de 2023 (Brasil, 2023b), que regulamenta a nova Lei, e o último PDI-IFPR 2024-2028 (IFPR, 2023d), elaborado mais recentemente.

Em Gallert *et al.* (2021), destacamos, a partir de Katiúscia A. M. de O. Mendes (2017), que, anteriormente, à promulgação da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a), algumas instituições de ensino, federais e estaduais, dentre elas o IFPR, elaboraram políticas próprias para a reserva de vagas, incluindo ou não vagas para pessoas com deficiência.

Nesse sentido, identificamos que o IFPR, em seu primeiro ano de atividade, publicou a Resolução IFPR/Consup n. 07/2009 (IFPR, 2009a), estabelecendo cotas sociais para estudantes oriundas/os de escolas públicas e cotas raciais para pretas/os e pardas/os em seus processos seletivos.

Porém, o IFPR não citou nessa política as pessoas com deficiência, embora o primeiro PDI do IFPR, publicado em 2009, PDI-IFPR 2009/2013 (IFPR, 2009b), tenha estabelecido dentre as metas das políticas de assuntos estudantis a serem atingidas até 2011, "propiciar a inserção e a permanência de pessoas com necessidades especiais de forma a garantir às mesmas o direito à educação" (IFPR, 2009b, p. 31), propondo a criação do Napne e o zelo pela efetiva adequação de acessibilidade para esse público, conforme destacamos em Gallert, Góes e Lewandowski (2021). Contraditoriamente, no PDI-IFPR 2009/2013 (IFPR, 2009b), a *inclusão* da pessoa com deficiência é citada como demonstração de responsabilidade social da instituição.

Em 2011 é aprovado o Estatuto do IFPR (IFPR, 2011), onde a "inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas" (IFPR, 2011, p. 5) é expressa dentre os princípios norteadores da instituição, no Art. 3º, Inciso IV.

Com a promulgação da Lei n. 12.711/2012 (Brasil, 2012a), foi estabelecida a reserva de vagas nos processos seletivos nas instituições federais de ensino, portanto, também no IFPR, para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentre essas vagas, foi determinada, ainda, a reserva sob critério de renda e para pretas/os, pardas/os e indígenas. A Lei estabeleceu o prazo até 2016 para o cumprimento gradativo dessas determinações pelas instituições de ensino federais (Brasil, 2012a).

O Decreto n. 7.824/2012 (Brasil, 2012c) regulamentou a Lei de Cotas, assegurando no mínimo a reserva de uma vaga por curso para cada categoria e orientando que o arredondamento dos cálculos seja feito para o número inteiro imediatamente superior, no caso de resultado com números decimais. Já a Portaria Normativa MEC n. 18/2012 (Brasil,

2012d) tratou de outras orientações para a aplicação da referida Lei e estabeleceu as fórmulas a serem aplicadas para o cálculo de cada cota (Gallert *et al.* 2021).

O Decreto n. 7.824/2012 (Brasil, 2012c) garantiu, ainda, em seu parágrafo terceiro que: "Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade".

No entanto, em Gallert *et al.* (2021), destacamos que, naquele momento, a Lei de Cotas e suas regulamentações ainda não tratavam da reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Em 2014 é lançado o segundo PDI do IFPR, PDI-IFPR 2014/2018 (IFPR, 2014), que definiu, como política própria, a reserva de 5% do total das vagas ofertadas para cada curso e turma para candidatas/os com deficiência dentre as ações afirmativas da instituição, se constituindo, portanto, um marco nesse sentido.

Como resultado da análise desse documento, em Gallert, Góes e Lewandowski (2021), identificamos o destaque para a matrícula de 512 estudantes com deficiência na instituição até a publicação do PDI-IFPR 2014/2018 (IFPR, 2014); a apresentação de um rol de materiais de apoio didático para esse público; e a menção da "deficiência de acessibilidade e atendimento para portadores necessidades especiais" (IFPR, 2014, p. 171) dentre as fragilidades institucionais.

Podemos, ainda, acrescentar a indicação do "acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação" (IFPR, 2014, p. 163) dentre as modalidades de atendimento aos estudantes na política de assistência estudantil institucional, em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); prescrições para a acessibilidade arquitetônica; e apresentação da previsão legal da oferta da disciplina de Libras nas licenciaturas.

Para dirimir as barreiras institucionais observadas em relação às pessoas com deficiência, o PDI-IFPR 2014/2018 (IFPR, 2014) estabelece dentre as principais ações das políticas de ensino o "acompanhamento dos estudantes junto ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas" (p. 55); dentre as políticas de cultura "contemplar a acessibilidade para pessoas com necessidades específicas" (p. 71); afirma no *Plano Diretor de Infraestrutura Física,* parte integrante do PDI, que os projetos arquitetônicos dos campi do IFPR "contemplam soluções de acessibilidade na urbanização" (p. 321); e destaca a instituição da *Comissão de Arquitetura e Acessibilidade na Rede de*

Bibliotecas para melhorar a acessibilidade nesses espaços, propondo ações junto aos Napnes (Gallert; Góes; Lewandowski, 2021).

Percebemos que este documento tem caráter mais descritivo do que prescritivo ou propositivo e que, onde faz proposições, estas são apenas citadas genericamente, sem aprofundamento ou detalhamento.

Retomando o estabelecimento de reserva de vagas pela Lei de Cotas (Brasil, 2012a), a lacuna deixada em relação às pessoas com deficiência foi corrigida em dezembro de 2016 com a promulgação da Lei n. 13.409 (Brasil, 2016) que alterou os Art. 3º e 5º da Lei de Cotas (Brasil, 2012a), estabelecendo a imediata obrigatoriedade de reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino em proporção igual aos índices populacionais do IBGE de cada unidade federativa.

Da mesma forma, o Decreto n. 9.034/2017 (Brasil, 2017a) alterou o Decreto n. 7.824/2012 (Brasil, 2012c), estabelecendo as normas para a inserção da reserva de vagas para pessoas com deficiência nas suas orientações; e a Portaria Normativa MEC n. 09/2017 (Brasil, 2017b), atualizou a Portaria Normativa MEC n. 18/2012 (Brasil, 2012d) acrescentando, entre outras orientações, a reserva de vagas para esse público dentre as vagas reservadas para estudantes de escolas públicas com e sem critério de renda, assim como dentre as cotas para pretas/os, pardas/os e indígenas (Gallert *et al.* 2021).

Portanto, a questão da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos estava equacionada pelo aparato legal.

Três anos após a alteração da Lei de Cotas (Brasil, 2016), o IFPR lança o seu terceiro PDI, PDI-IFPR 2019/2023 (IFPR, 2018a). Na análise que realizamos deste documento, destacamos em Gallert, Góes e Lewandowski (2021), que, assim como no PDI anterior (IFPR, 2014), identificamos dentre as modalidades de atendimento aos estudantes, na assistência estudantil, o "acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação" (IFPR, 2018a, p. 247); e, também, dentre as fragilidades institucionais, a "acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais" (IFPR, 2018a, p. 762), agora, junto com a falta de "capacitação de servidores para acompanhar pessoas com necessidades educacionais especiais" (IFPR, 2018a, p. 762).

Como propostas para o público em questão, encontramos, no *Plano para Atendimento às Diretrizes Pedagógicas*, parte integrante do PDI, a possibilidade de propor alternativas visando à melhoria da integralização curricular para estudantes com

necessidades educacionais específicas, como “dilatação de curso, atendimento diferenciado por docentes e pela equipe do NAPNE, analisar os casos de repetência com foco qualitativo e propor um Plano de Estudos para cada educando, levando em consideração sua especificidade” (IFPR, 2018a, p. 228).

Encontramos ainda no subtítulo do PDI *Desenvolvimento de Materiais Pedagógicos* a proposta de “desenvolver e possibilitar o acesso às tecnologias assistivas que ampliem as possibilidades de inclusão de estudantes com necessidades especiais” (IFPR, 2018a, p. 230) e, dentre as *Políticas de Ensino e Ações Acadêmico-Administrativas para os Cursos de Nível Médio*, o “fortalecimento dos espaços coletivos para democratização do processo decisório (Colegiados de Curso, CODIC, NAPNE, GT Currículo e outras comissões específicas)” (IFPR, 2018a, p. 235).

No PDI-IFPR 2019/2023 (IFPR, 2018a) a preocupação com a acessibilidade ganha destaque ao inserir no documento dois anexos, sendo um contendo o levantamento dos itens de acessibilidade arquitetônica por campus e outro com a relação de suas instalações e equipamentos. No entanto, na seção em que são apresentadas as estruturas físicas dos campi, apenas dois dos vinte e cinco campi fazem referência ao Napne enquanto espaço físico no campus (Gallert; Góes; Lewandowski, 2021), indicando, ainda, a fragilidade de espaços físicos para suas atividades.

Em 2023 foi lançado o quarto e último PDI-IFPR 2024/2028 (IFPR, 2023d). Pela primeira vez encontramos em um PDI uma subseção para tratar especificamente dos Napnes, agora denominados CNapnes. Trata-se da subseção intitulada *Infraestrutura da Coordenadoria do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Campi* que estabelece como objetivos/desafios para os próximos anos: o fortalecimento das equipes dos Napnes nos campi através da composição de uma equipe multiprofissional com cargos como: ledor, transcritor, enfermeiros, cuidador, tutor e outros; a garantia de espaço físico como sala de recursos e sala para a coordenação dos Napnes destinada ao trabalho específico destes profissionais, conforme modelo proposto no documento; o investimento em tecnologia assistiva; o fortalecimento da formação continuada das equipes; e a regulamentação do trabalho das CNapnes, da adaptação de atividades e flexibilização curricular, e outras pertinentes a educação *inclusiva* (IFPR, 2023d).

O PDI-IFPR 2024/2028 (IFPR, 2023d) ainda salienta que

> A instituição com a visão, valores e princípios que prevê educação inclusiva deve continuar as adequações de todo o ambiente escolar com a finalidade de contemplar as necessidades para um atendimento de qualidade e de direito aos estudantes que dele precisem. A rotina escolar de fato é o mais importante dentro da escola, pois dita o que a escola precisa planejar, investir e oferecer, ultrapassando inseguranças e fragilidades que são obstáculos para atender aos estudantes de maneira com equidade e respeitando suas necessidades (IFPR, 2023d, p. 202).

No subtítulo *Concepções Educacionais para o PPI* (Projeto Pedagógico Institucional), da mesma forma, ineditamente encontramos uma subseção intitulada *Necessidades Educacionais Específicas*. Nela encontramos destaque para a garantia do direito às/aos estudantes com necessidades educacionais específicas, com ou sem laudos médicos, à adaptação de materiais e atividades e/ou à flexibilização curricular.

Como nas duas edições anteriores, o PDI-IFPR 2024/2028 (IFPR, 2023d) aponta a falta de acessibilidade como uma das fragilidades institucionais, evidenciando as dificuldades encontradas na superação de barreiras apesar das diversas citações que fazem referência à promoção de acessibilidade arquitetônica, na comunicação, nos materiais didáticos e os processos de ensino e aprendizagem que encontramos no documento.

Portanto, o último PDI do IFPR (IFPR, 2023d) apresenta avanços significativos para as/os estudantes com deficiência na instituição pois, diferente das versões anteriores, apresenta encaminhamentos práticos para o atendimento desse público e não apenas intenções. Visivelmente, é um documento de cunho mais prescritivo, enquanto os anteriores eram, predominantemente, descritivos.

Destacamos, entre os avanços observados, a previsão de se instituir uma equipe de profissionais para o trabalho direto com essas/es estudantes, constituindo os Napnes a partir dessas equipes, com profissionais específicos, diferenciando-o da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (Sepae). Dessa forma, as CNapnes, ganham visibilidade nos campi o que permite avançar nas questões específicas do público da educação especial e demais segmentos ora acompanhados por esses Núcleos.

Dito isso, concluímos nossa análise dos PDIs do IFPR. Vale, ainda, destacar, conforme observamos em Gallert, Góes e Lewandowski (2021, p. 207) que "percebe-se que viabilizar o acesso e propiciar formas de assegurar a permanência dos estudantes com deficiência constituem uma preocupação crescente da instituição, o que esteve presente desde seus primeiros anos de atividade", e que vem conquistando espaços dentro do IFPR, ainda que apresente barreiras significativas a serem superadas.

Retornando para a Lei de Cotas (Brasil, 2012a), temos ainda que observar que esta foi, novamente, alterada em dezembro de 2023 com a promulgação da Lei n. 14.723 (Brasil, 2023a) para incluir entre as/os cotistas as/os estudantes quilombolas. Em relação às pessoas com deficiência, e demais públicos contemplados, a nova Lei trouxe duas importantes alterações.

Em primeiro lugar, estabeleceu que as instituições de ensino

> no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação stricto sensu (Brasil, 2023a, n.p.).

Essa prerrogativa é de fundamental importância para o acesso do público contemplado pela Lei de Cotas (Brasil, 2012a) à pós-graduação, pois não havia, muitas vezes, a reserva de vagas para esse nível de ensino. Dessa forma, fica também assegurado o direito às cotas nas especializações, nos mestrados e doutorados da Rede Federal de Ensino.

A regulamentação da Lei n. 14.723/2023 (Brasil, 2023a) foi estabelecida pela Portaria MEC n. 2.027, de 16 de novembro de 2023 (Brasil, 2023b), que estabeleceu as normas para os cálculos das vagas reservadas para cada público. Outro importante avanço na política de cotas estabelecida na nova legislação se refere a forma de ocupação das vagas reservadas e das vagas remanescentes.

Conforme a Portaria MEC n. 2.027/2023 (Brasil, 2023b) a ocupação das vagas deve se dar em primeiro lugar, na ampla concorrência, passando para a cota para estudante de escola pública, e, só então, para a cota específica para pessoa com deficiência, quilombola, pretas/os e pardas/os e baixa renda.

Com essas alterações se amplia a possibilidade de acesso das pessoas com deficiência e demais públicos contemplados na Lei de Cotas (Brasil, 2012a) aos cursos de todos os níveis ofertados pelas instituições federais de ensino.

Finalizamos, assim, a apresentação dos resultados de nossa análise documental sobre a inserção das/os estudantes com deficiência no IFPR. Para concluir esta subseção, trazemos na Tabela 2 a apresentação dos resultados dos dados que levantamos observando como as políticas e ações descritas nos documentos que analisamos se materializam na reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do IFPR.

Para levantamento desses dados, analisamos os Editais dos Processos Seletivos para os cursos superiores ofertados no IFPR entre 2012 e 2025, identificando os tipos de cotas para pessoas com deficiência aplicadas, a quantidade geral de vagas ofertadas nos cursos de ensino superior, a quantidade de vagas reservadas para as pessoas com deficiência e as porcentagens aplicadas.

Quanto às informações referentes ao período anterior, de 2009 a 2011, vale destacar que estas são imprecisas pois não encontramos os Editais dos Processos Seletivos para os cursos superiores desse período. Portanto, para compor a Tabela 2 nos valemos das informações encontradas nos Editais dos Processos Seletivos dos cursos de ensino médio nos anos de 2009 e 2010, visto que a aplicação tende a ser a mesma para os dois níveis de ensino. Em relação ao ano de 2011, não localizamos nenhum Edital de Processo Seletivo, logo não pudemos fazer inferências para este ano.

Para leitura da Tabela 2, considerar as seguintes siglas: PcD (Pessoa com deficiência); EP (escola pública); BR (baixa renda); e PPI (pretas/os, pardas/os e indígenas). A marcação com "X" indica a existência da cota e a marcação com hífen, a inexistência.

Tabela 2 - Implantação da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do IFPR - 2009/2025

Ano	PcD IFPR	EP BR PPI PcD	EP BR PcD	Ep PPI PcD	EP PcD	Vagas ofertadas	Vagas reservadas	% reservada
2009	-	-	-	-	-	-	0	0
2010	X	-	-	-	-	-	?	5
2011	-	-	-	-	-	-	-	-
2012	X	-	-	-	-	357	15	4,2
2013	-	-	-	-	-	748	0	0
2014	-	-	-	-	-	1.179	0	0
2015	X	-	-	-	-	1.255	35	2,8
2016	X	-	-	-	-	1.399	40	2,8
2017	X	X	X	X	X	1.637	368	22,5
2018	X	X	X	X	X	2.403	504	21
2019	X	X	X	X	X	2.724	568	21
2021a*	X	X	X	X	X	2.360	432	20,5
2021b*	X	X	X	X	X	2.637	537	20
2022	X	X	X	X	X	2.744	557	20
2023	X	X	X	X	X	2.900	584	20
2024	X	-	X	-	X	3.102	460	15
2025	-	-	X	-	X	5.954	164	5,5

Fonte: Adaptação da autora a partir de Bondezan *et al.* (2022) e dos Editais que regem os Processos Seletivos para os Cursos Superiores ofertados pelo IFPR (2025).

Conforme relatamos em nossa análise documental, até 2012, ano da publicação da Lei de Cotas (Brasil, 2012a), não havia prerrogativa legal para a reserva de vagas nas instituições de ensino federal, ficando a cargo de políticas próprias institucionais estabelecer ou não ações nesse sentido.

Dessa forma, como afirmamos em Bondezan *et al.* (2022), em 2009 o IFPR publicou a Resolução IFPR/Consup n. 7/2009 (IFPR, 2009a), estabelecendo a reserva de 20% das vagas para estudantes oriundas/os de escola pública e 20% para pretas/os e pardas/os, independentemente de escola de origem. Portanto, naquele ano não houve reserva de vagas para pessoas com deficiência, uma vez que este público não estava contemplado na referida Resolução.

No ano seguinte, com a publicação do primeiro PDI-IFPR (IFPR, 2009b) estabelecendo como meta até 2011 a inserção e a permanência de pessoas com necessidades especiais na instituição, foram acrescentadas a reserva de 5% das vagas para indígenas e 5% para pessoas com deficiência, ambas independentes de escola de origem, além das cotas preconizadas na Resolução IFPR/Consup n. 7/2009 (IFPR, 2009a) (Bondezan *et al*., 2022).

Como não conseguimos localizar o Edital do Processo Seletivo para os cursos superiores de 2010, não pudemos identificar quantas vagas foram ofertadas neste ano, quantas foram reservadas, nem qual a porcentagem efetivamente praticada.

Supomos que em 2011 tenha havido reserva de vagas nos mesmos moldes de 2010, pois os documentos demonstram que havia uma preocupação institucional com a inserção deste público naquele período. No entanto, como não localizamos nenhum Edital de Processo Seletivo, não conseguimos evidenciar se a política se materializou ou não.

A partir de 2012 nossos dados são mais precisos, pois todos foram retirados diretamente dos Editais dos Processos Seletivos para os cursos de ensino superior. Naquele ano, se manteve a política institucional anunciada de reservar 5% das vagas para as pessoas com deficiência. No entanto, o que observamos é que foi reservada uma vaga por turma/curso, fazendo o arredondamento dos cálculos decimais para baixo, de forma que o que se efetivou foi a reserva de 4,2%, sendo 15 vagas das 357 ofertadas.

No Quadro 3 apresentamos como foi feita a reserva de vagas para o ensino superior no IFPR em 2012 conforme o Edital IFPR n. 06/2012 (IFPR, 2012e).

Podemos observar no Quadro 3 que foram reservadas uma vaga por curso para pessoas com deficiência no Processo Seletivo 2012/2013, independentemente da quantidade

total de vagas por curso, se 20, 21 ou 28. Optamos por manter o termo “deficiente” no Quadro, conforme consta no original, embora não seja mais adequado atualmente.

Quadro 3 - Reserva de vagas para o ensino superior no Processo Seletivo IFPR 2012/2013

Reserva de vagas para o ensino superior no Processo Seletivo IFPR 2012/2013					
Número de vagas no curso	Concorrência geral	Cotas de inclusão			
		Social	Racial	Deficientes	Indígenas
20 vagas	6	8	4	1	1
21 vagas	6	9	4	1	1
28 vagas	8	10	5	1	1

Fonte: Reprodução da autora a partir do Edital IFPR n. 06/2012 (IFPR, 2012e) (2025).

Destacamos que os 5% previstos pela instituição se aplicavam, na prática, apenas aos cursos que ofertaram 20 e 21 vagas. Para os cursos que ofertaram 28 vagas, foi mantida a regra de uma vaga por curso, o que corresponde apenas à 3,6%. Na média, foram garantidas 4,2% das vagas gerais, como vimos na Tabela 2.

Ainda sobre o ano de 2012, destacamos em Bondezan *et al.* (2022) que o Edital do Processo Seletivo foi publicado apenas um mês após a promulgação da Lei de Cotas (Brasil, 2012a) e, embora as pessoas com deficiência não tenham sido contempladas na legislação, o IFPR manteve a cota para esse público por política própria. Vale lembrar que o Decreto n. 7.824/2012 (Brasil, 2012c) permitiu que as instituições criassem políticas próprias de reserva de vagas, além das estabelecidas na lei.

Com vimos, Mendes (2017) destaca que dos 38 IFs, pelo menos treze, dentre eles o IFPR, reservaram vagas para as pessoas com deficiência nos seus Processos Seletivos para os cursos ofertados antes da obrigatoriedade legal. Danieli de C. B. Goessler (2016, p. 69), por sua vez, constatou que não havia, naquele momento, “uma diretriz única a todos os IFs e não há consenso entre eles sobre a proposição de cota específica para pessoas com deficiência, como as demais cotas”, ficando sob responsabilidade de cada instituição estabelecer políticas próprias, ou não, para a reserva de vagas nos Processos Seletivos.

No entanto, conforme observamos na Tabela 2, nos dois anos seguintes à promulgação da Lei de Cotas (Brasil, 2012a), em 2013 e 2014, o IFPR recua em sua política

institucional e não reserva vagas para as pessoas com deficiência. Em Bondezan *et al.* (2022) problematizamos que, talvez a fragilidade nas normativas institucionais e da legislação recentemente promulgada tenha influenciado esse retrocesso.

No entanto, durante a realização das entrevistas para coleta de dados para esta pesquisa, o/a sujeito/a da pesquisa G3 relatou que

> [...] a gente não tinha a visão que a gente tem de deficiência. Pois nós chegamos a abrir processo seletivo sem cota, porque a gente tinha o entendimento de que as pessoas com deficiência não procuravam a instituição na cota da deficiência. Imagine… a gente já passou por muita coisa… acho que amadurecemos muito nesse período. G3

Ainda em 2014 é publicado o PDI-IFPR 2014/2018 (IFPR, 2014), que, como vimos, definiu a reserva de 5% do total das vagas ofertadas para cada curso e turma para candidatas/os com deficiência dentre as ações afirmativas da instituição como política própria. Em decorrência, nos Processos Seletivos de 2015 e 2016 era anunciada a reserva dessa porcentagem, mas, assim como ocorrido em 2012, na prática foi reservada uma vaga por turma/curso. Embora isso incida em um aumento expressivo nos números brutos de vagas reservadas, a proporção é reduzida para cerca de 2,8%, visto que os arredondamentos eram feitos para baixo.

No Quadro 4 trazemos uma reprodução de como foi aplicada a reserva de vagas para o ensino superior nos Processos Seletivos de 2015 e 2016 nos cursos que ofertaram 30 ou 40 vagas por turma, conforme o Edital IFPR n. 20/2015 (IFPR, 2015b) e o Edital IFPR n. 20/2016 (IFPR, 2016). Para leitura do Quadro 4, considerar as siglas: PP (pretas/os e pardas/os); I (indígenas); PcD (pessoa com deficiência); e Sisu (Sistema de Seleção Unificado).

No Quadro 4 podemos observar que foi reservada, novamente, apenas uma vaga para pessoas com deficiência por curso nas Licenciaturas que ofertaram 40 vagas por turma e nos cursos de bacharelado e de tecnologia que ofertaram 30 vagas. Para os cursos de bacharelado e de tecnologia que ofertaram 40 vagas por turma, foram reservadas duas vagas para esse público.

Nesses processos seletivos, assim como o regido pelo Edital IFPR n. 6/2012 (IFPR, 2012e), o cálculo dos 5% foi feito com arredondamento para baixo, de forma que apenas nos cursos de bacharelado e tecnologia que ofertavam 40 vagas eram reservadas, efetivamente,

a porcentagem anunciada. Nos cursos de bacharelado e tecnologia que ofertaram 30 vagas, a porcentagem fica em 3,3%.

Já nas licenciaturas, podemos observar que o cálculo era feito sem levar em consideração as vagas reservadas para docentes do magistério e para o Sisu, de forma que a porcentagem realmente reservada para pessoas com deficiência fica em 2,5%.

Quadro 4 - Reserva de vagas para o ensino superior nos Processos Seletivos IFPR 2015/2016 e 2016/2017

<table>
<tr><th colspan="12">Reserva de vagas para o ensino superior nos Processos Seletivos IFPR 2015/2016 e 2016/2017</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Vagas por turma</td><td colspan="11">Vagas do Processo Seletivo IFPR</td></tr>
<tr><td colspan="9">Cotas de inclusão</td><td rowspan="3">Concor-rência Geral</td><td rowspan="3">Docen-tes do magis-tério</td><td rowspan="3">Sisu</td></tr>
<tr><td colspan="6">Escola pública</td><td rowspan="2">PP</td><td rowspan="2">I</td><td rowspan="2">PcD</td></tr>
<tr><td colspan="3">Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita</td><td colspan="3">Renda superior a 1,5 salário mínimo per capita</td></tr>
<tr><td>PP</td><td>I</td><td>Demais vagas</td><td>PP</td><td>I</td><td>Demais vagas</td><td>PP</td><td>I</td><td>PcD</td><td>Concor-rência Geral</td><td>Docen-tes do magis-tério</td><td>Sisu</td></tr>
<tr><td>40 Licenc.</td><td>3</td><td>1</td><td>4</td><td>3</td><td>1</td><td>4</td><td>3</td><td>1</td><td>1</td><td>5</td><td>10</td><td>4</td></tr>
<tr><td>40 Bach. e Tec.</td><td>2</td><td>1</td><td>7</td><td>2</td><td>1</td><td>7</td><td>4</td><td>2</td><td>2</td><td>8</td><td>-</td><td>4</td></tr>
<tr><td>30 Bach. e Tec.</td><td>2</td><td>1</td><td>5</td><td>2</td><td>1</td><td>5</td><td>5</td><td>3</td><td>1</td><td>6</td><td>-</td><td>3</td></tr>
</table>

Fonte: Adaptação da autora a partir do Edital IFPR n. 20/2015 (IFPR, 2015b) e do Edital IFPR n. 20/2016 (IFPR, 2016) (2025).

A média de vagas reservadas para pessoas com deficiência em relação ao total geral de vagas ofertadas nesses Processos Seletivos ficou em torno de 2,8%, conforme vimos na Tabela 2.

Em 2016, com a alteração da Lei de Cotas (Brasil, 2012a) pela Lei n. 13.409/2016 (Brasil, 2016) e suas respectivas normativas que estabeleceram as regras para os cálculos da reserva de vagas, o IFPR passa a garantir outros tipos de cotas para as pessoas com deficiência. Analisando os Editais dos Processos Seletivos, observamos um padrão entre 2017 e 2023.

No Quadro 5 apresentamos como era praticada a reserva de vagas nesse período para os cursos superiores que ofertaram 30 ou 40 vagas por turma, tendo como referência o Edital IFPR n. 12/2017 (IFPR, 2017).

Quadro 5 - Reserva de vagas para o ensino superior nos Processos Seletivos do IFPR entre 2017 e 2023

Reserva de vagas para o ensino superior nos Processos Seletivos (2017-2023)												
Vagas por turma	Cotas de inclusão											Ampla concorrência 20%
	Ensino médio integral em escola pública (60%)								PP 10%	I 5%	PcD 5%	
	renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita				renda superior a 1,5 salário mínimo per capita							
	PPI PcD	PPI	PcD	Demais candidatos	PPI PcD	PPI	PcD	Demais candidatos				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
30	1	2	2	4	1	2	2	4	3	2	2	5
40	1	3	2	6	1	3	2	6	4	1	2	8

Fonte: Adaptação da autora a partir do Edital IFPR n. 12/2017 (IFPR, 2017) (2025).

Podemos observar pelo Quadro 5 que, para garantir o estabelecido na legislação vigente no período entre 2017 e 2023, o IFPR passou a reservar, além das cotas segundo suas políticas institucionais agora na cota C11, vagas para estudantes de escola pública, de baixa renda, pretas/os, pardas/os e indígenas com deficiência na cota C1; para estudantes de escola pública, baixa renda com deficiência na cota C3; para estudantes de escola pública, pretas/os, pardas/os e indígenas com deficiência na cota C5; e para estudantes de escola pública com deficiência na cota C7.

Destacamos que, segundo podemos ver no Quadro 5, não há diferença na quantidade de vagas reservadas para pessoas com deficiência em relação à quantidade total de vagas ofertadas por curso, seja 30 ou 40. Na cota C1 (EP/BR/PPI/PcD), foi reservada uma vaga por curso, na cota C3 (BR/EP/PcD) foram reservadas duas vagas por curso; na cota C5 (EP/PPI/PcD) foi reservada uma vaga por curso; na cota C7 (EP/PcD) foram reservadas duas vagas por curso; e na cota C11 (IFPR/PcD) foram reservadas duas vagas por curso. De forma que, no total, foram reservadas oito vagas por curso para pessoas com deficiência.

Portanto, podemos observar pelo Quadro 5 que o IFPR passou a reservar efetivamente 5% das vagas para pessoas com deficiência independente de escola de origem

por política própria na cota PcD/IFPR para os cursos com 40 vagas. Já nos cursos com 30 vagas, a porcentagem sobe para 6,6%, de forma que podemos constatar que o arredondamento passa a ser feito para cima.

Nas cotas reservadas segundo a Lei de 12.711/2012 (Brasil, 2012a), temos a garantia de 15% nos cursos com 40 vagas e 20% nos cursos com 30 vagas.

Essa prática se mantém até 2023, totalizando uma porcentagem em torno dos 20% do total das vagas ofertadas, conforme vimos na Tabela 2. Atendendo, dessa forma, a prerrogativa de reservar vagas de acordo com o índice do IBGE de pessoas com deficiência no Paraná, que, conforme o Censo 2010 (IBGE, 2010), contava com 23,9% da população com algum tipo de deficiência.

Pelo Quadro 6, a seguir, podemos, ainda, observar que o IFPR vai além do mínimo preconizado na Lei de Cotas (Brasil, 2012a) no que se refere a reserva de vagas, uma vez que a legislação prevê o mínimo de 50% para estudantes oriundos de escolas públicas e o IFPR garante a reserva de 60% para esse público. Além disso, reserva 20% das vagas por políticas próprias. De forma que apenas 20% das vagas são destinadas para a ampla concorrência.

Em 2023, com as recentes alterações na Lei de Cotas (Brasil, 2012a) estabelecidas pela Lei n. 14.723/2023 (Brasil, 2023a) e pela Portaria MEC n. 2.027/2023 (Brasil, 2023b), houve alterações na política de cotas, conforme observamos no Quadro 3.

Como a nova Lei alterou os Artigos que haviam sido estabelecidos pela Lei n. 13.409/2016 (Brasil, 2016), os tipos de cotas também foram alterados. Assim, deixaram de existir as cotas interseccionais para estudantes de escola pública pretas/os, pardas/os e indígenas com deficiência; permanecendo apenas as cotas para estudantes de escola pública de baixa renda com deficiência, para estudantes de escola pública com deficiência e, no âmbito do IFPR, a cota para pessoa com deficiência independente de escola de origem estabelecida por política própria da instituição.

No Quadro 6 demonstramos como foi praticada a reserva de vagas no Processo Seletivo 2024/2025, primeiro que aplicou as recentes atualizações da Lei de Cotas (Brasil, 2012a), nos cursos que ofertaram 50, 40 e 30 vagas por turma, conforme o Edital IFPR n. 89/2024 (IFPR, 2024a) e o Edital IFPR n. 90/2024 (IFPR, 2024b).

Quadro 6 - Reserva de vagas para o ensino superior no Processo Seletivo do IFPR 2024/2025

Reserva de vagas para o ensino superior no Processo Seletivo 2024-2025											
	Estudantes que tenham cursado integralmente a etapa anterior em escola pública (60%)								Ações afirmativas IFPR (15%)		Ampla concorrência (25%)
Vagas ofertadas	BR EP PPI	PR EP Q	BR EP PcD	BR EP	EP PPI	EP Q	EP PcD	EP	IFPR PPI	IFPR PcD	AC
50	6	1	2	6	6	0	2	7	5	3	12
40	5	1	2	5	5	0	2	5	3	2	10
30	4	1	1	4	4	0	1	4	3	1	7
Obs: O cálculo para a distribuição de vagas, seus possíveis arredondamentos e redistribuições, seguem o disposto na Portaria MEC n. 2027/2023, o que pode fazer com que algumas cotas não atendam os percentuais indicados no título.											

Fonte: Adaptação da autora a partir do Edital IFPR n. 89/2024 (IFPR, 2024a) e do Edital IFPR n. 90/2024 (IFPR, 2024b) (2025).

Pelo Quadro 6 podemos observar que, nos cursos que ofertaram 50 vagas, duas foram reservadas para pessoas com deficiência, baixa renda e estudante de escola pública (BR/EP/PcD), duas para pessoas com deficiência estudantes de escola pública (EP/PsD) e três nas cotas institucionais (IFPR/PcD), totalizando sete vagas reservadas para esse público.

Nos cursos que ofertaram 40 vagas, duas foram reservadas para pessoas com deficiência, baixa renda e estudante de escola pública (BR/EP/PcD), duas para pessoas com deficiência estudante de escola pública (EP/PsD) e duas nas cotas institucionais (IFPR/PcD), totalizando seis vagas reservadas para esse público por curso.

E, nos cursos que ofertaram 30 vagas, uma foi reservada para pessoas com deficiência, baixa renda e estudante de escola pública (BR/EP/PcD), uma para pessoas com deficiência estudantes de escola pública (EP/PsD) e uma nas cotas institucionais (IFPR/PcD), totalizando três vagas reservadas para esse público por curso.

Portanto, podemos destacar que, com a nova distribuição das cotas, a reserva de vagas ficou em 15% nos cursos com 40 vagas, 14% nos cursos com 50 vagas e 10% nos cursos com 30 vagas. De forma que a porcentagem final, em relação ao total geral de vagas ofertadas no Processo Seletivo IFPR 2024/2025, diminui para aproximadamente 15% em comparação ao período anterior, que, conforme vimos na Tabela 2, estava em torno de 20%.

Não conseguimos identificar, nos limites práticos desta pesquisa, os motivos que ocasionaram essa redução. Supomos que seja pela aplicação da Linha de Corte do Grupo de Washington[48] estabelecida pela Portaria MEC n. 2.027/2023 (Brasil, 2023b).

Podemos, ainda, observar no Quadro 6 uma redução na porcentagem de vagas reservadas pelas políticas institucionais que caíram de 20% no período anterior para 15%, aumentando, consequentemente, as vagas da ampla concorrência de 20% para 25%. Essa alteração se deve, supomos, pela retirada da obrigatoriedade de reserva de vagas para indígenas pela Lei n. 14.723/2023 (Brasil, 2023a), o que pode ter levado o IFPR a optar por não reservar, por política própria, vagas para esse público.

O último Processo Seletivo para cursos superiores do IFPR, em vigência no momento dessa pesquisa, regido pelo Edital IFPR n. 129, de 30 de julho de 2025 (IFPR, 2025a) e pelo Edital IFPR n. 132, de 30 de julho de 2025 (IFPR, 2025b) também trouxeram mudanças significativas na reserva de vagas. O IFPR deixou de reservar vagas para pessoas com deficiência por política própria como vinha fazendo desde 2015.

No entanto, nos limites da nossa pesquisa, não conseguimos identificar o que teria levado a instituição a essa decisão, que, em nossa perspectiva, se constitui em um retrocesso, principalmente considerando o pretenso caráter *inclusivo* do IFPR.

No Quadro 7 demonstramos como ficou praticada a reserva de vagas no Processo Seletivo 2025/2026 nos cursos superiores que ofertaram 40 e 30 vagas, conforme o Edital IFPR n. 129/2025 (IFPR, 2025a) e o Edital IFPR n. 132/2025 (IFPR, 2025b). Vale destacar que, para a leitura do Quadro, deve-se considerar a sigla “Q” para quilombola.

Podemos observar não Quadro 7 que, para este Processo Seletivo, o IFPR não reservou vagas para pessoas com deficiência, nem para indígenas e nem para pessoas pretas e pardas por políticas próprias. Manteve os 60% das vagas reservadas pela Lei de Cotas (Brasil, 2012a), que estabelece um mínimo de 50%, e ampliou as vagas da ampla concorrência, que eram de 25% no Processo Seletivo anterior, para 40%.

[48] Para informações sobre a Linha de Corte do Grupo de Washington, observar a Nota Técnica IBGE n. 01/2018, *Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington*, Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf . Acesso em: 10 set. 2025.

Quadro 7 - Reserva de vagas para o ensino superior no Processo Seletivo do IFPR 2025/2026

<table>
<tr><td colspan="10">Reserva de vagas para o ensino superior no Processo Seletivo 2025/206</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Vagas ofertadas</td><td colspan="8">Educação Pública - 60% das vagas
Estudantes que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escola pública</td><td rowspan="2">Ampla Concorrência 40% das vagas</td></tr>
<tr><td colspan="4">Estudantes que possuam renda bruta familiar per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo
30% das vagas</td><td colspan="4">Estudantes que possuam renda bruta familiar per capita superior a 1 salário mínimo
30% das vagas</td></tr>
<tr><td>BR
EP
PPI</td><td>BR
EP
Q</td><td>BR
EP
PcD</td><td>BR
EP</td><td>EP
PPI</td><td>EP
Q</td><td>EP
PcD</td><td>EP</td><td>AC</td></tr>
<tr><td>40</td><td>5</td><td>1</td><td>1</td><td>5</td><td>5</td><td>0</td><td>1</td><td>6</td><td>16</td></tr>
<tr><td>30</td><td>4</td><td>1</td><td>1</td><td>3</td><td>4</td><td>0</td><td>1</td><td>4</td><td>12</td></tr>
<tr><td colspan="10">Com base na Lei n. 12.711/2012 e suas atualizações (Lei n. 14.723/2023)</td></tr>
</table>

Fonte: Adaptação da autora a partir do Edital IFPR n. 129/2025 (IFPR, 2025a) e do Edital IFPR n. 132/2025 (IFPR, 2025b) (2025).

O recuo do IFPR nesse sentido não permite que sejam reservadas vagas para pessoas com deficiência que tenham estudado em escola particular. Além disso, fizemos um levantamento acerca da ocupação de vagas pelos resultados dos processos seletivos e observamos que a cota ofertada pelo IFPR foi a mais procurada em alguns dos processos seletivos entre 2017 e 2023. Da mesma forma, a cota IFPR/PcD foi a mais procurada no Processo Seletivo 2024/2025.

Organizamos os resultados dessa análise na Tabela 3.

Tabela 3 - Aprovadas/os nas cotas para pessoas com deficiência nos Processos Seletivos para o ensino superior do IFPR entre 2021 e 2024

Cota	2021	2022	2023	2024	Total
BR/EP/PPI/PcD	1	0	5	0	**6**
BR/EP/PcD	3	13	0	5	**21**
PPI/EP/PcD	0	0	0	0	**0**
EP/PcD	1	4	6	22	**33**
IFPR/PcD	13	9	2	38	**62**
Total	**18**	**26**	**13**	**65**	**122**

Fonte: Elaboração da autora a partir dos resultados dos Processos Seletivos para o ensino superior do IFPR entre 2021 e 2024 (2025).

Vale ressaltar que os dados da Tabela 3 não correspondem ao total dos cursos superiores do IFPR, pois muitos deles não têm concorrência suficiente para que o ingresso das/os estudantes se dê por cotas, de forma que todas/os entram pela ampla concorrência. Nesses casos, não foi possível identificar a demanda nas cotas. Mas, de qualquer forma, os dados que foram possíveis de serem coletados são uma amostra da procura por essas cotas.

Observamos na Tabela 3 que nos anos 2021 e 2024 a procura foi maior na cota para pessoas com deficiência ofertada pelo IFPR, assim como, no total geral a procura nessa cota foi praticamente o dobro do que na cota para pessoa com deficiência estudante de escola pública, sendo uma diferença de 62 para 33, e, ainda, 21 na cota para estudantes oriundos de escola pública com baixa renda e, apenas, seis, para estudantes de escola pública, baixa renda, pretas/os, pardas/os ou indígenas.

No entanto, a maior demanda nessas cotas não significa que toda/os as/os candidatas/os com deficiência que tenham optado por essas elas sejam oriundas/os de escolas particulares, pois nossas/os entrevistadas/os sinalizaram que, às vezes, as/os estudantes com deficiência optam por essas cotas para escaparem da burocracia necessária para comprovar as cotas para estudantes de escolas públicas de baixa renda.

Entretanto, de qualquer forma, nos parece um retrocesso para uma instituição que se pretende *inclusiva* deixar de reservar vagas para pessoas com deficiência independente de escola de origem e, esperamos, seja apenas uma decisão temporária para que o IFPR crie normativas próprias que regulamentem suas políticas institucionais em questão, visto que há uma defasagem nesse sentido.

Voltando ao Quadro 7, podemos, ainda, observar que, com a mais recente distribuição das cotas, tanto nos cursos que ofertaram 40 vagas, como nos cursos que ofertaram 30 vagas, uma vaga foi reservada para pessoa com deficiência, de baixa renda e estudante de escola pública (BR/EP/PcD) e uma para pessoa com deficiência estudante de escola pública (EP/PcD), totalizando duas vagas por curso.

Portanto, a reserva de vagas ficou em 5% nos cursos com 40 vagas, 6,6% nos cursos com 30 vagas. De forma que a porcentagem final, em relação ao total geral de vagas ofertadas no Processo Seletivo IFPR 2025/2026 diminui para aproximadamente 5,5% em comparação ao período anterior que, conforme vimos na Tabela 2, estava em 15%.

Inferimos que a redução para os 5% se devem à prerrogativa da Lei de Cotas (Brasil, 2012a) de que a quantidade de vagas reservadas deve ser proporcional ao índice de pessoas com deficiência na Unidade Federativa em que o IF se encontra inserido. De acordo com o

Censo 2022, o Paraná possui 6,4% da população com algum tipo de deficiência (IBGE, 2022).

No entanto, levando em consideração o índice do Censo 2022 (IBGE, 2022), o IFPR não atendeu à reserva de 6,6%, ficando 1% aquém da prerrogativa legal. Entretanto, justifica que "o cálculo para a distribuição de vagas, seus possíveis arredondamentos e redistribuições, seguem o disposto na Portaria MEC n. 2027/2023, o que pode fazer com que algumas cotas não atendam os percentuais indicados no título" (IFPR, 2024a; 2024b).

A título de conclusão desta análise, podemos considerar que, embora, em números gerais e, também, na proporção, tenha havido uma redução na quantidade de vagas reservadas para pessoas com deficiência nos Processos Seletivos para os cursos superiores do IFPR, entendemos que a mais recente regulamentação traz avanços e proporciona maior acesso tanto para o público em questão, como para as/os demais contempladas/os pelas cotas.

Isso porque, nos moldes anteriores, as/os candidatas/os concorriam apenas na vaga da cota, acarretando na prática, a concorrência entre as/os cotistas. Com a nova organização para a ocupação de vagas, as/os candidatas/os concorrem em primeiro lugar às vagas gerais e, apenas posteriormente, às cotas específicas.

Em Bondezan *et al.* (2022) concluímos que, no período entre 2009 e 2019, era possível observar três períodos em relação à reserva de vagas para pessoas com deficiência no IFPR, sendo o primeiro anterior à Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a); o segundo na vigência da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a) e anterior à Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016); e o terceiro posterior à Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016). Hoje podemos identificar o encerramento do terceiro período com a promulgação da Lei n. 14.723/2023 (Brasil, 2023a), e um quarto período, após a nova legislação.

Conforme indicamos em Bondezan *et al.* (2022) e como observamos na Tabela 2, no primeiro período, classificado entre 2009 e 2011, aparentemente o IFPR não reservou vagas para pessoas com deficiência apenas em seu primeiro ano de atuação, em 2009, mas reservou até 2011 como política própria não regulamentada.

O segundo período, classificado entre 2012 e 2016, é marcado por oscilações resultantes das mudanças na legislação com a promulgação da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a) e nas normativas institucionais com a publicação do PDI-IFPR 2014/2018 (IFPR, 2014). Assim, em alguns anos houve a reserva de vagas para esse público, em outros não (Bondezan *et al*., 2022).

No terceiro período, que agora podemos classificar entre 2017 e 2023, o IFPR atendeu ao disposto na Lei n. 13.409/2016 (Brasil, 2016) e suas regulamentações no que tange ao público em questão. E no quarto período, iniciando em 2024 e, portanto, ainda em andamento, observamos o atendimento à recente legislação e suas regulamentações, a Lei n. 14.723/2023 (Brasil, 2023a) e a Portaria MEC n. 2.027/2023 (Brasil, 2023b) e, no último ano, o recuo do IFPR em reservar vagas por política própria.

Buscando ampliar a compreensão de como vem ocorrendo a inserção das/os estudantes com deficiência no ensino superior no IFPR, solicitamos à Coordenadoria dos Napnes (CONapne), setor da reitoria responsável por articular e acompanhar o trabalho das CNapnes, dados referentes a essas/es estudantes. Em resposta à nossa solicitação, observamos que não há um controle ou alimentação sistemática desses dados na instituição.

A partir desses dados, pretendíamos identificar quantas/os estudantes com deficiência já estiveram matriculadas/os no ensino superior no IFPR, bem como a taxa de evasão e de êxito. Entretando, os dados que nos foram repassados em um primeiro momento estavam desatualizados e não identificavam as/os estudantes por grau acadêmico, de forma não puderam ser tabulados para os objetivos desta pesquisa.

No entanto, observamos o interesse da CONapne em levantar e estruturar as informações que solicitamos e contribuir para a presente pesquisa, de forma que, em um segundo momento, tivemos acesso a uma nova planilha com dados relacionados às/aos estudantes que estão sendo acompanhadas/os pelas Coordenarias dos Napnes (CNapnes) dos campi do IFPR no momento da finalização desta pesquisa, ou seja, no segundo semestre de 2025.

Portanto, não conseguimos realizar o levantamento que pretendíamos referente ao histórico de estudantes já matriculadas/os nos cursos superiores do IFPR, mas conseguimos alguns dados estatísticos sobre a situação atual.

Tabulando os dados disponibilizados pela CONapne, conseguimos identificar informações relacionadas à quantidade de estudantes do ensino superior atualmente acompanhadas/os pelas CNapnes, conseguimos tabular esses dados por curso, por campi, por grau acadêmico, por tipo de deficiência e por ano de ingresso. Também identificamos os tipos de atendimentos realizados com essas/es estudantes.

Portanto, a partir desses dados temos, atualmente, 105 estudantes com deficiência matriculadas/os no ensino superior sendo acompanhadas/os pelas CNapnes, sendo que essas/es estudantes estão distribuídas/os em 45 cursos e em 21 campi do IFPR. Em relação

ao grau acadêmico, identificamos 27 estudantes com deficiência matriculadas/os em 13 cursos de bacharelados, 29 estudantes com deficiência matriculadas/os em 14 cursos de licenciaturas e 49 matriculadas/os em 18 cursos de tecnologia.

Considerando que, como vimos na Tabela 1, atualmente o IFPR oferta cursos superiores em 24 campi, temos uma proporção de 87,5% dos campi que ofertam cursos superiores com estudantes com deficiência matriculadas/os em 54,9% do total de cursos. Portanto, embora apenas três campi que ofertam cursos superiores não tenham estudantes com deficiência matriculadas/os nesse nível de ensino, verificamos que praticamente a metade dos cursos superiores não tem estudantes com deficiência matriculadas/os atualmente.

Analisando por grau acadêmico, temos estudantes com deficiência matriculadas/os em 59% dos bacharelados, 53,8% das licenciaturas e 52,9% dos cursos de tecnologia. Portanto, embora numericamente tenha mais procura pelos cursos de tecnologia, proporcionalmente verificamos que há pouca variação na procura por grau acadêmico, sendo um pouco mais expressiva nos cursos de bacharelados.

Na Tabela 4 apresentamos os dados referentes ao tipo de deficiência das/os estudantes atualmente matriculadas/os nos cursos superiores do IFPR.

Tabela 4 - Quantitativo de estudantes do ensino superior por tipo de deficiência atualmente acompanhadas/os pelas CNapnes do IFPR

Tipo de deficiência	Quantidade de estudantes
Deficiência intelectual	1
Deficiência visual (cegueira)	2
Deficiências não visíveis[49]	3
Deficiência múltipla	4
Deficiência visual (visão monocular)	4
Deficiência física	6
Deficiência visual (baixa visão)	8
Deficiência auditiva (surdez)	8
Transtorno do Espectro Autista	58
Sem diagnóstico/laudo/em avaliação	11
Total	**105**

Fonte: Organização da autora a partir dos dados disponibilizados pela CONapne/IFPR (2025).

[49] Nos dados repassados pela CONapne, constam três estudantes classificados como deficiência não visíveis. Esse tipo de deficiência não foi objeto de nosso estudo, no entanto, mantemos aqui conforme dados disponibilizados.

Na Tabela 4, podemos evidenciar que há um/a estudante com deficiência intelectual matriculada/o no ensino superior no IFPR; duas/dois estudantes cegas/os; três com deficiências não visíveis, também identificadas como psicossociais; quatro estudantes com deficiência múltipla; quatro com visão monocular; seis com deficiência física não sensorial; oito com baixa visão; oito surdas/os; cinquenta e oito autistas; e onze sem diagnóstico, laudo ou em processo de avaliação.

Percebemos, portanto, que a grande demanda atualmente são as/os estudantes que se encontram no Transtorno do Espectro Autista, que perfazem 55,2% do total de estudantes matriculadas/os. Esta realidade foi corroborada por diversas/os participantes das entrevistas que realizamos, principalmente Coordenadoras/es dos Napnes, as/os quais relataram a alta crescente de ingresso de estudantes autista nos últimos anos, algumas/alguns decorrentes da possibilidade de verticalização dos estudos na própria instituição, ou seja, egressas/os do ensino médio.

Nesses relatos foram abordadas temáticas relacionadas às dificuldades de se compreender o TEA, a diversidade própria do transtorno que remete um trabalho diferenciado para cada estudante, a acessibilidade comunicacional, as necessidades de adaptações e flexibilizações curriculares, as ações de formação que foram realizadas nos campi voltadas para o tema e as barreiras atitudinais encontradas no processo de *inclusão* dessas/es estudantes.

Para exemplificar, trazemos um fragmento da entrevista com N9 que abordou a questão de forma bastante complexa. O excerto é extenso, mas condensa em certa medida, as colocações das/os demais entrevistadas/os que abordaram a questão.

> As deficiências, de uma forma geral, principalmente a deficiência física, eu acho que ela já está incorporada no nosso imaginário. Tanto de capacidade, de que a pessoa é capaz de fazer, de que não é por conta daquilo que ela não vai conseguir, mas também de um acolhimento, porque eu consigo me ver naquele lugar. E se eu? E se eu também? E se acontecer comigo? Então, eu acho que a gente tem uma solidariedade um pouco maior, né, com essas pessoas. E, para isso, eu acho que o nosso Instituto, sim, de uma forma geral, ele está bem adaptado, né [...]. Falta muita coisa? Falta, mas são coisas que, de uma forma geral, faltam e que a gente ainda não conseguiu mesmo, né, achar alguns caminhos mais baratos, mais fáceis de fazer. Principalmente quando a gente fala de arquitetura, que são coisas mais caras, né? Mas quando eu falo, assim, de outras deficiências que não são a física, em especial, né? E principalmente a questão do autismo, aí a coisa fica estranha! Aí eu acho que a gente não tá preparado, mas assim, não mesmo, sabe? [....] Eu acho que falta demais, tem um ou outro

> [docente] que quer, que tá afim, que vai atrás [...]. São pessoas que são sensíveis e percebem, né, que tem um ser humano ali, não é uma coisa de ponta cabeça, que é tão complexo assim. É complexo como todo mundo, né? E aí, eu vejo assim, que a gente realmente precisa, porque eu não sei se é uma percepção minha, aí é uma coisa que talvez seja minha percepção. Eu espero que seja isso mesmo. Mas como eu falei, esse público vai aumentar cada vez mais. E eu não estou falando só de autistas, eu estou falando de pessoas que não estão dentro da norma, que não estão... não respondem da forma que eu achava que tinha que responder. E eu acho que isso são coisas que a gente está mais disposto, talvez, a olhar. Alguns não. Então, por isso que a gente não está preparado mesmo. Eu acho que isso é, falta muito, sabe? [...] Então, tem muita coisa para a gente aprender e para a gente melhorar. Mas a atitude, acho que é a mais difícil, continua sendo, né? A gente tem que ter algumas experiências para conseguir falar disso e tornar isso um pouco mais palpável para as pessoas conseguirem mudar também. Então, a gente precisa do desafio. É uma pena porque é um ser humano que tá sendo colocado ali, arrisca e... Não é um brinquedo, né? Pra você ver se você se adapta ou não a ele. Mas é a vida também, né? A gente... É isso aí. Eu acho que cada vez mais vai ter mais gente precisando, vai ter mais gente com questões que a gente não sabe lidar. E que bom que essas pessoas estão aí para a gente começar a olhar, assim, né, porque a gente também é assim, de vez em quando, ou sempre, ou sei lá, enfim, é isso. Eu acho que falta, tá [...]? Sempre falta muito. E eu acho que esse é o gargalo do Instituto, a gente ainda consegue colocar muita gente para dentro, mas eu não sei se a gente consegue manter essas pessoas. N9

Como dito, as colocações de N9 condensam alguns pontos dos relatos das/os demais entrevistadas/os, como uma maior facilidade em trabalhar com as deficiências físicas e sensoriais, como visuais e auditivas. Segundo nossas/os entrevistadas/os, o trabalho com estudantes que apresentam esses tipos de deficiências seria menos complicado para as/os docentes, visto que os encaminhamentos são mais padronizados, mais claros e mais fáceis de serem aplicados, na percepção delas/es.

Já nos casos de estudantes autistas, com deficiência intelectual e outras condições não visíveis, conforme vemos nitidamente no relato de N9, os trabalhos são mais complexos, pois remetem as especificidades de cada estudante e a diversidades das situações, e essa foi uma questão levantada por diversas/os entrevistadas/os.

Outro ponto relevante trazido por N9 é a presença de estudantes com uma diversidade de realidades relacionadas à deficiência como um fator que propulsiona a aprendizagem do trabalho docente com esse público. Essa experiência é relevante socialmente e contribui não apenas para o trabalho docente, mas para a compreensão da diversidade da deficiência e da ampliação da deficiência como uma experiência coletiva e não como uma tragédia individual.

Nos dados disponibilizados pela CONapne, conseguimos, ainda, identificar o ano de ingresso das/os estudantes que se encontram matriculados atualmente. Organizamos esses dados na Tabela 5.

Tabela 5 - Quantitativo de estudantes do ensino superior com deficiência atualmente acompanhadas/os pelas CNapnes do IFPR por ano de ingresso

Ano de Ingresso	Quantidade de estudantes
2018	1
2019	7
2020	5
2021	4
2022	10
2023	11
2024	16
2025	51
Total	**105**

Fonte: Organização da autora a partir dos dados disponibilizados pela CONapne/IFPR (2025).

Em um primeiro momento, podemos destacar por esses dados a existência de estudantes em situação de retenção e atraso considerável para o tempo de conclusão de curso. Considerando o tempo mínimo para integralização dos cursos mais extensos, com duração de cinco anos como os bacharelados, teríamos, a princípio, treze estudantes em situação de atraso, sendo as/os ingressantes anteriores a 2020.

No entanto, analisando os dados em seus pormenores na planilha disponibilizada pela CONapne, ou seja, considerando a variação para conclusão de cursos com diferentes extensões, sendo de três anos para os cursos de tecnologia, quatro anos para cursos de licenciatura e quatro ou cinco anos para bacharelados, identificamos 22 estudantes nessa condição; sendo doze em cursos de tecnologia, sete em licenciaturas e três em bacharelados. Temos, dessa forma, uma taxa de 21% de retenção no período em questão, sem considerar as retenções/reprovações das/os estudantes que ingressaram após o período analisados e que se encontram, ainda, nos primeiros períodos dos cursos.

Já comparando os dados da Tabela 5 com os dados da Tabela 3, na qual apresentamos as/os candidatas/os aprovadas/os nas cotas para pessoas com deficiência nos Processos Seletivos para o ensino superior do IFPR entre 2021 e 2024, podemos perceber que houve nesse recorte temporal a aprovação de 122 candidatas/os nas vagas pra pessoas

com deficiência. Sabemos que nem todas/os as/os candidatas/os aprovadas/os efetivam matrícula, no entanto, ainda assim podemos realizar uma análise do que esses números podem mostrar.

Considerando que as/os aprovadas/os nos processos seletivos efetuam matrícula no ano seguinte, temos que das/os 122 candidatas/os aprovadas/os nos referidos Processos Seletivos, 88 continuam matriculadas/os, perfazendo, portanto, uma taxa de evasão de aproximadamente 28%.

Por fim, podemos destacar como aspecto positivo em relação à Tabela 5, assim como observamos na Tabela 3, o aumento considerável de ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior no IFPR. No entanto, podemos problematizar aqui a afirmação de N9 no fragmento citado quanto as possibilidades de o IFPR garantir o acesso dessas/es estudantes, mas que possui ainda muitas dificuldades e barreiras para a garantia de sua permanência e êxito.

Nesse quesito, ou seja, visando a permanência e êxito dessas/es estudantes, observamos nos dados disponibilizados pela CONapne os tipos de atendimentos que são direcionados às/aos estudantes acompanhadas/os, são eles:

a) Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a/o docente de Educação Especial no contraturno;
b) Profissional de AEE em sala de aula;
c) Profissional de AEE no contraturno;
d) Tilsp;
e) Apoio escolar (cuidador);
f) Atendimento à/ao estudante por docentes do curso;
g) Horário de atendimento das/os docentes;
h) Atendimento individual à/ao estudante com Processo de Flexibilização Curricular;
i) Plano de Trabalho do Estudante;
j) Atendimento em Sala de Recursos Multifuncional (SRM);
k) Disponibilização de tecnologias assistivas;
l) Uso de tecnologias assistivas próprias da/o estudante;
m) Orientação às/aos docentes;
n) Acompanhamento da equipe multiprofissional;
o) Maior tempo para realização de atividades avaliativas;
p) Materiais adaptados como impressões em fontes grandes para estudantes com

deficiência visual;

q) Reorganização dos conteúdos;
r) Atividades adaptadas;

Identificamos, ainda, 17 sinalizações de Processos de Flexibilização Curricular e/ou Planos de Trabalho do Estudante, o que corresponde a aproximadamente 16% das/os estudantes acompanhadas/os pelas CNapnes.

Concluímos assim a apresentação dos resultados de nosso estudo sobre a expansão do IFPR e da oferta de ensino superior na instituição, bem como da inserção das pessoas com deficiência nesses cursos no que se refere à reserva de vagas e ao quadro atual de estudantes acompanhadas/os pelas CNapnes. Passaremos, na sequência, para a apresentação dos resultados referentes ao caráter *inclusivo* dos IFs e do IFPR, articulando com a temática da pessoa com deficiência.

5.4. Não basta *incluir* nessa sociedade desigual, é preciso construir uma sociedade mais democrática, *inclusiva* e equilibrada social e ambientalmente[50]

Por se tratar da temática da nossa pesquisa, conforme anunciamos, iremos nos aprofundar sobre a perspectiva exposta por Eliezer M. Pacheco referente ao caráter *inclusivo* dos IFs. Para tal, selecionamos para análise três textos que versam sobre os IFs em geral, sendo: *Setec/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (2008)* (Pacheco, 2008); o livreto *Concepções e Diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia* (Brasil, 2008e); e, o já citado, *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*, de Pacheco (2010, 2011). No âmbito do IFPR, apresentaremos os resultados da análise sobre o tema nos quatro PDIs da instituição publicados até o momento PDI-IFPR 2009/2013 (IFPR, 2009b), PDI-IFPR 2014/2018 (IFPR, 2014), PDI-IFPR 2019/2023 (IFPR, 2018b) e PDI-IFPR 2024/2028 (IFPR, 2023d).

Referente à análise dos textos sobre os IFs em geral, a opção por analisar esses textos se deu em função do seu caráter orientador para a criação, implantação, divulgação e propaganda dos IFs. O primeiro e o terceiro textos são de autoria de Eliezer M. Pacheco, um dos responsáveis pelas articulações dos trabalhos para a criação dos IFs. O segundo é assinado pela Setec/MEC, cujo secretário, na época, era Eliezer M. Pacheco.

[50] Eliezer Pacheco (2010).

Vale ressaltar que os textos analisados têm como objetivo orientar, divulgar e propagandear a implementação de uma política pública, portanto, não se tratam de textos científicos que teriam a intencionalidade de desvelar o fenômeno nem, propriamente, em abordar cientificamente o conceito perscrutado.

Da mesma forma, os PDIs do IFPR são documentos institucionais que tem como objetivo avaliar as ações desenvolvidas pela instituição até o momento de publicação de cada texto e projetar metas para o futuro.

Sobre a pesquisa com documentos, Olinda Evangelista (2012) destaca que é papel da pesquisadora e do pesquisador

> encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história (Evangelista, 2012, p. 59).

Dessa forma, analisamos nos documentos selecionados os sentidos atribuídos para a *inclusão* e para a *exclusão* no contexto dos IFs e do IFPR, nas perspectivas governamental e institucional, respectivamente, para problematizar de que forma os IFs e o IFPR estão imbricados nessa temática, relacionando com a questão das pessoas com deficiência.

O primeiro texto sobre os IFs, *Setec/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (2008)* (Pacheco, 2008), tem caráter orientador para o trabalho da Setec/MEC na construção de políticas públicas de qualificação e expansão da educação profissional e tecnológica. Foi publicado no ano em que a Lei de Criação dos IFs (Brasil, 2008b) foi promulgada, mas anterior a ela, já que a aprovação ocorreu apenas no dia 29 de dezembro de 2008. Possui quatorze páginas, paginado de um a quatorze, e está organizado em dezoito eixos norteadores. Antes dos eixos, há um texto introdutório e, ao final, são apresentadas algumas considerações finais.

O segundo texto, *Concepções e Diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia* (Brasil, 2008e), datado de junho de 2008, portanto, também anterior à promulgação da Lei de Criação dos IFs (Brasil, 2008b), tem a intenção de divulgar os novos IFs e orientar a sua implantação. Tem o formato de livreto, contando com quarenta e três páginas, paginado de cinco a quarenta e três, mais capa e contracapa. Está estruturado em três capítulos: *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Educação Profissional e Tecnológica em perspectiva histórica;* e *Os IFs: sua institucionalidade*, sendo

este último subdividido em sete seções. Os capítulos são precedidos pela *Apresentação* e, ao final, se encontram as *Considerações finais.* Este material foi republicado pelo MEC com o título *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica - concepções e diretrizes*, em 2010 (Brasil, 2010). Por não encontrarmos alterações substanciais no texto, optamos pela análise da primeira publicação, de 2008.

O terceiro texto, *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (Pacheco; 2010, 2011), tem caráter mais acentuado de divulgação e propaganda, acentuadamente otimista em relação às instituições recém criadas, mas também tem características de documento orientador. A publicação de 2010 possui dezenove páginas, numeradas de sete a vinte e seis. Seus elementos constitutivos são: *Apresentação, Introdução, Concepções e diretrizes* e *Considerações finais.* A parte dedicada para *Concepções e diretrizes* é dividida em oito subtítulos. Seu conteúdo é bastante similar ao capítulo *Os IFs: sua institucionalidade* do segundo texto.

Sobre este último texto, utilizamos em nossa análise a publicação pela Editora IFRN (Pacheco, 2010). Na edição pela Editora Moderna (Pacheco, 2011), há algumas reorganizações do texto, alterações nos títulos das subseções, mas o seu teor e conteúdo não são substancialmente alterados.

Após a leitura dos três textos de referências, utilizamos a ferramenta de busca por palavras. Procedemos as buscas por: *exclusão, excluído/a/s, inclusão* e *inclusiva/o/s*. No total obtivemos trinta e três ocorrências, das quais sete foram excluídas da análise por aparecem em títulos/subtítulos, nomes de políticas ou contextos diversos ao nosso objeto de análise, totalizando ao final vinte e seis ocorrências para análise, sendo seis no texto *Setec/MEC: Bases para uma política nacional de EPT* (Pacheco, 2008); doze no texto *IFs – Concepções e diretrizes* (Brasil, 2008e); e oito no texto *IFs: uma revolução na EPT* (Pacheco, 2010).

Considerando o contexto de ocorrências, as categorizamos em dois sentidos: quando os termos eram utilizados em seu sentido mais genérico, ou seja, conforme abordamos no terceiro capítulo, para se referir à *exclusão* como fenômeno dado, naturalizado da presente sociedade e à *inclusão* como solução para o problema; ou quando utilizado associado aos conceitos de emancipação humana, democracia e transformação da sociedade.

Na Tabela 6 apresentamos os resultados de nossa busca, após as devidas exclusões.

Tabela 6 - Ocorrência das palavras *exclusão, excluído/s*, *inclusão* e *inclusiva/o* nos textos de referência

Texto de referência	Sentido genérico	Como emancipação/ democracia/ transformação	Total
Setec/MEC: Bases para uma política nacional de EPT (Pacheco, 2008)	3	3	6
IFs – Concepções e diretrizes (Brasil, 2008e)	5	7	12
IFs: uma revolução na EPT (Pacheco, 2010)	2	6	8
Total	9	15	26

Fonte: Organização da autora a partir de Brasil (2008e), Pacheco (2008) e Pacheco (2010) (2025).

Analisando numericamente, podemos perceber que, entre as vinte e seis ocorrências, há uma prevalência considerável na utilização dos termos em questão articulados às ideias de emancipação, democracia e transformação social, totalizando quinze nesta categoria, sendo três no texto *Setec/MEC: Bases para uma política nacional de EPT* (Pacheco, 2008); sete no texto *IFs – Concepções e diretrizes* (Brasil, 2008e) e seis no texto *IFs: uma revolução na EPT* (Pacheco, 2010).

Ocorrências em menor quantidade, mas ainda expressivas, são perceptíveis no seu sentido mais genérico, totalizando nove ocorrências nessa categoria, sendo três no texto *Setec/MEC: Bases para uma política nacional de EPT* (Pacheco, 2008); cinco no texto *IFs – Concepções e diretrizes* (Brasil, 2008e); e duas no texto *IFs: uma revolução na EPT* (Pacheco, 2010).

Das vinte e seis ocorrências que selecionamos para análise, cinco são dos termos *exclusão/excluído/s*, sete são dos termos *inclusiva/o/s* e quatorze são de *inclusão.*

Nas ocorrências com sentido mais genérico, três fazem referência à história da educação profissional no Brasil que foi, desde os seus primórdios, pensada para preparar os *excluídos* profissionalmente, atendendo aos interesses do mercado, e possibilitando oportunidade de inserção no trabalho, ou seja, com caráter de *incluir* os *excluídos* do trabalho pela profissionalização.

Outras quatro ocorrências, também associadas à EPT, no entanto, agora no contexto do IFs, tratam das possibilidades dessas instituições, ao atuarem em conjunto e a partir das demandas locais e regionais, promover a *inclusão* social nos contextos mais imediatos.

A proposta de os IFs estarem organizados a partir das demandas locais ou regionais, ou seja, dos arranjos produtivos locais, pretende inverter a ordem que foi predominante na

história da educação profissional no Brasil, pois não se trata apenas de formar para a indústria, para a fábrica, ou para o comércio, mas de identificar as possibilidades de desenvolvimento a partir da realidade local, imediata, e assim, produzir conhecimento e alternativas. Nesse sentido, o conceito de territorialidade ganha ênfase, como vimos na seção anterior.

Trata-se de uma relevante inversão de perspectiva, no lugar de "trazer conhecimento", se refere a "produzir conhecimento a partir do local". Há um deslocamento de *partir do global para o local*, para *partir do local para o global*. Esta é uma perspectiva estruturante dos IFs, segundo os materiais analisados (Brasil; 2008e, Pacheco; 2008, Pacheco; 2010).

No entanto, em relação ao uso dos termos *exclusão* e *inclusão* nesse contexto, se percebe que não há preocupação dos autores em problematizá-los ou defini-los, são tomados genericamente como essa coisa que explica tudo, conforme vimos em Martins (1997) e demais autoras e autores no terceiro capítulo, como se a *exclusão* fosse um problema posto na sociedade e a *inclusão* fosse seu remédio imediato, nesse contexto, através da EPT.

Essa percepção se confirma nas duas outras ocorrências do termo *inclusão* em que Pacheco (2008) trata das possibilidades da EPT de promover "a inclusão de milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange à escolaridade, seja na perspectiva do trabalho" (p. 2) e da "inclusão de milhares de jovens e trabalhadores para o mundo da produção" (p. 10).

Vemos aqui a articulação da ideia de *exclusão* como resultado das relações econômicas, associada à pobreza e ao acesso ao trabalho. A expressão *deixados à margem* nos remete à discussão apresentada no terceiro capítulo sobre a *exclusão interna, integrativa e includente*, ou seja, o autor demonstra a compreensão de que as mulheres e homens aos quais se refere não estavam/estão efetivamente *excluídos* da sociedade, mas sim em posições marginalizadas. Vale ressaltar que a *exclusão* de que trata o autor nesse excerto, é especificamente do trabalho e da escola.

Nesse sentido, percebemos o caráter *inclusivo* que se espera da EPT como instrumento de proporcionar acesso à educação profissionalizante aos que foram historicamente deixados às margens e, o acesso ao trabalho seria uma consequência. Ou seja, nesse contexto, novamente, a *inclusão* é a solução natural para a *exclusão*.

O mesmo sentido se observa na ocorrência em que a *inclusão* é vinculada às políticas públicas, a qual transcrevemos na sequência.

> Entretanto, no momento histórico atual, as políticas para a educação profissional e tecnológica se colocam para além do fator econômico. Daí a relevância de buscar relacionar, no caso específico, as variáveis educação e trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social, já em curso no país (Brasil, 2008e, p. 33).

Percebemos que os documentos propõem, portanto, a articulação da EPT, ou seja, dos IFs, com as demais políticas públicas de *inclusão* em curso. Conforme vimos no quarto, Frigotto (2010) defende a necessidade de apoiar e lutar por reformas no contexto da sociedade capitalista, no entanto, destaca que não se trata de quaisquer reformas, mas sim daquelas que têm o potencial de provocar mudanças estruturais.

Compreendemos que, analisando os documentos como um todo, é essa a perspectiva subjacente, no entanto, ao tratar especificamente da *inclusão* e da *exclusão,* nos contextos que citamos até aqui, os termos são abordados genericamente, tal como vimos em Bianchetti e Correia (2011, p. 163), "como instrumento de uma explicação que não carece de explicação, [...] cuja invocação semântica parece ser condição para sua eficácia ideológica".

É nesse sentido que a *inclusão* e a *exclusão* são tomadas, de forma geral, no texto, não apenas nessas nove ocorrências. Não há uma discussão sobre as causas da *exclusão* e os problemas da *inclusão* são problematizados apenas superficialmente. Nas demais ocorrências, que veremos a seguir, o padrão é basicamente o mesmo, no entanto, o contexto em que são abordados movimentam sentidos de emancipação, de democratização e de transformação social.

Nas quinze ocorrências em que se observa o sentido de emancipação, democracia e transformação social, o termo *inclusão* aparece vinculado à democracia seis vezes, à emancipação quatro vezes, à soberania nacional quatro vezes e à transformação social duas vezes.

Trazemos um desses excertos para exemplificar tais contextos.

> trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. As políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial, para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para a de produtor de ciência e tecnologia (Pacheco, 2010, p. 24).

Percebemos, portanto, como afirmamos anteriormente, que a ideia de *inclusão* é tomada, ainda, de forma genérica. Entretanto, seu contexto movimenta um sentido para além desta. Expressões como *construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente* (Brasil, 2008e, p. 34, Pacheco; 2010, p. 24), *construção de um outro mundo possível* (Brasil, 2008e, p. 34) e *Projeto de uma Nação Democrática* (Pacheco, 2008, p. 14) permeiam os textos, muitas vezes referenciando a *inclusão* como uma qualificadora dessa perspectiva de sociedade a ser construída.

Localizamos apenas uma ocorrência em que se percebe claramente o limite da *inclusão* tal como discutimos no terceiro capítulo.

> Como agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. *A educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social*: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (Pacheco, 2010, p. 8, grifos nossos).

A perspectiva posta nesse excerto coaduna com a discussão que apresentamos nos capítulos anteriores, em relação à necessidade de buscar a *inclusão* nessa sociedade, nos limites que ela coloca, mas que essa perspectiva deve estar associada a um horizonte maior de superá-la em busca de um modelo mais justo de sociabilidade.

Dessa forma, podemos inferir maior clareza em relação aos limites da *inclusão* e da perspectiva de que o papel *inclusivo* dos IFs não se limita à *inclusão forçada, precária, instável e marginal* tal como discutimos no terceiro capítulo, ou seja, não se trata apenas da *inclusão nessa* sociedade e *para* essa sociedade, não se trata de apenas uma política pública compensatória que busca demonstrar uma falsa ideia de *inclusão* ou apenas contribuir para a manutenção da ordem social

Para finalizar a apresentação da análise dos documentos relacionados aos IFs e passarmos para os documentos do IFPR, vale destacar uma última ocorrência com sentidos diversos das apresentadas, em que o conceito de *inclusão* é ampliado para as questões mais atuais do termo, agregando outros segmentos sociais, além dos aspectos econômicos associados às demais.

> No conceito de inclusão, temos que abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, através 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 (Pacheco; 2010, p. 10).

Aqui o autor demonstra uma concepção mais ampla em relação à *inclusão,* demonstrado que seu entendimento não se restringe às situações com base escolar e econômica, como citadas em outras partes dos textos de referência, mas abarca diversos outros setores sociais. O autor ressalta que esses segmentos sociais sofrem intolerância e preconceitos, que geram violência. A partir dessas colocações, podemos inferir que o autor as considera situações de *exclusão*, para as quais, mais uma vez, a *inclusão* é apresentada como solução, tendo os IFs a tarefa de se constituírem como instituições que se empenham contra todas as formas de preconceito/*exclusão*.

Conforme vimos no terceiro capítulo ao tratar da historicidade e da constituição da *exclusão*, esta inicialmente se referia apenas às questões econômicas, de pobreza, falta de renda e não acesso ao trabalho e que, posteriormente, foi agregando novos segmentos sociais que ou foram se identificando como *excluídos* ou foram rotulados como tal, culminando na confusão conceitual.

Essa questão é importante porque ela move nosso interesse primeiro por essa temática de pesquisa, conforme anunciamos na *Introdução* deste trabalho. Segundo preconiza o autor, a *inclusão* deve abrigar essa diversidade de situações sociais e essa é uma problemática em nosso cotidiano de trabalho no IFPR. Como forma de sistematizar ações de intervenção institucionalizadas, sob a ótica da *inclusão* nesse sentido, o IFPR conta com:

a) os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis), que têm o papel institucional de fomentar a formação, a produção de conhecimentos e a realização de ações que contribuam para a valorização da história, das identidades e culturas negras, africanas, afrodescendentes e dos povos originários tradicionais (etnias indígenas) no IFPR e para a superação de diferentes formas de discriminação étnico-racial. Além disso, possuem o papel de assessorar a Pró Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proeppi) na gestão das políticas públicas contribuindo assim com o fortalecimento, a criação e a implementação de diretrizes, metas e ações com foco nessas identidades socioculturais[51];

[51] Fonte: IFPR. Disponível em: https://ifpr.edu.br/goioere/institucional/nucleo-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-neabi/ Acesso em: 10 set. 2025.

b) durante a realização desta pesquisa, se encontrava em processo de implantação os Núcleos de Gênero, Diversidade e Interseccionalidades (Nugedis), como uma novidade nas políticas institucionais do IFPR, visando ser um espaço de promoção da Educação para a convivência ética e democrática, com a função de ser uma instância de caráter propositivo e consultivo, com foco na temática das relações de gênero, diversidade sexual e suas interseccionalidades[52].

c) os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes), que, além das ações voltadas para o ensino e aprendizagem do público da Educação Especial, tem caráter consultivo e propositivo e deve contribuir com os instrumentos de garantia de respeito à diversidade no que se refere a essas/es estudantes.

No entanto, podemos destacar aqui o silenciamento de Pacheco (2010) sobre as questões relacionadas às pessoas com deficiência que não são citadas na sua lista de *incluídos* necessários. Assim como também não são citadas em outros pontos dos textos em que faz menção às cotas, onde se refere apenas às/aos estudantes de escolas públicas e pessoas negras.

Da mesma forma, observamos que as imagens que ilustram o livreto *Concepções e Diretrizes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia* (Brasil, 2008e) atentam para a diversidade na ciência e no âmbito profissional, retratando mulheres, homens, indígenas e pessoas negras, mas não pessoas com deficiência.

Assim como acontece de forma geral, observamos que, para as pessoas com deficiência, como já mencionamos, as políticas chegam apenas mais tarde do que para outras populações. Observamos esse movimento também em relação à Lei de Cotas (Brasil, 2012a), já que as pessoas com deficiência tiveram a garantia de vagas reservadas apenas quatro anos após o início da política.

No IFPR, como observamos, embora tenha existido uma preocupação com esse público desde o início de sua atuação no que se refere às cotas nos Processos Seletivos, a reserva de vagas para pessoas com deficiência oscilou antes da garantia legal, pois não houve regulamentação da política institucional. O mesmo não ocorreu para outros públicos contemplados pelas políticas próprias do IFPR nesse sentido, como demonstramos em Bondezan *et al.* (2022).

[52] Fonte: IFPR. Disponível em: https://ifpr.edu.br/ifpr-tera-nucleo-dedicado-as-questoes-de-equidade-genero-e-diversidade-sexual/ Acesso em: 10 set. 2025.

No que se refere ao caráter *inclusivo* do IFPR, buscamos compreender como esse conceito aparece nos quatro PDIs da instituição publicados até o momento (IFPR; 2009b, 2014, 2018a, 2023d), relacionando com os achados nesses documentos acerca da temática das pessoas com deficiência apresentados na subseção anterior.

Da mesma forma como procedido na análise dos documentos relacionados aos IFs, utilizamos o recurso de busca por palavras pelos termos *exclusão/excluídos(as)* e *inclusão/inclusivo(a).*

No PDI-IFPR 2009/2013 (IFPR, 2009b) encontramos apenas duas menções se referindo ao potencial do IFPR contribuir para a *inclusão social,* associadas às expressões *construção da cidadania* e *responsabilidade social*. E, dentre os *Valores* do IFPR, encontramos a "promoção de educação de qualidade, inclusiva e integradora, formadora de profissionais competentes e comprometidos com a responsabilidade sócio-ambiental" (IFPR, 2009b, p. 9).

Quanto à *exclusão*, encontramos apenas uma referência dentre as *Políticas de Responsabilidade Social do IFPR*, onde temos: "garantir o acesso de todos à educação, dedicando atenção especial às camadas que historicamente vêm sofrendo processos de exclusão (IFPR, 2009b, p. 40).

Portanto, podemos observar que os termos *exclusão* e *inclusão* não têm destaque no documento e são citadas de forma genérica, sendo a *exclusão* em sua conotação negativa e a *inclusão* como solução para o problema, mesmo quando citada em relação às pessoas com deficiência.

Já no segundo documento, o PDI-IFPR 2014/2018 (IFPR, 2014) é possível observar avanços evidentes na discussão institucional sobre a temática do caráter *inclusivo* do IFPR. Novamente a *inclusão social* está dentre os valores institucionais e, também, dentre suas potencialidades.

A *exclusão* é citada três vezes, se referindo ao compromisso de enfrentamento da *exclusão*, de desconstruir práticas de *exclusão* e de "elaborar estratégias para superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de compromisso ético e político com todas as categorias e classes sociais" (p. 196). A palavra *inclusiva* é citada três vezes em referências genéricas à *educação inclusiva*.

Avanços são observados quanto ao uso do termo *inclusão* no documento. Analisando apenas a parte textual, excluindo o *Planejamento Estratégico* dos campi, além de ser citada novamente entre os valores institucionais, encontramos a palavra *inclusão* vinte

e três vezes em contextos que fazem referência ao caráter *inclusivo* do IFPR, sendo este destacado como a principal característica da instituição e sua maior responsabilidade.

O termo vem associado às ideias de educação para o trabalho; trabalho como dimensão constitutiva do ser social; desenvolvimento do ser humano integral; compromisso com uma sociedade mais justa e democrática; democratização da educação pública; responsabilidade ambiental; e enfrentamento dos problemas sociais.

Além disso, destacamos a aproximação da *inclusão* com a ideia de *transformação social* em dois excertos:

> A institucionalidade do IFPR surge com o desafio de construir uma nova identidade escolar, que, enraizada na história, se projete para o futuro como protagonista de transformações, refletindo sobre as necessidades do sujeito a partir da análise das esferas social, econômica e cultural, marcando os olhares com o viés da inclusão, da sustentabilidade e da democratização (IFPR, 2014, p. 30).

> Desta forma, compreende-se que a inclusão só será possível se a transformação se der nos planos econômico e político, pois é fundamental que ciência e tecnologia estejam ao alcance de todos. Essas são algumas das condições necessárias para o desenvolvimento da sociedade (IFPR, 2014, p. 30-31).

Portanto, podemos observar que houve no segundo PDI do IFPR (IFPR, 2014) uma preocupação em destacar o caráter *inclusivo* da instituição e de contextualizar a *inclusão social* como potencializadora de transformação social. No entanto, em muitos contextos, ainda se observa no texto o binômio *exclusão/inclusão* como opostos, sendo um negativo e o outro positivo, capaz de resolver os problemas sociais.

Vale destacar, nesse sentido, que em algumas referências, a *inclusão* está aproximada das políticas de cotas e de assistência estudantil, como se fosse sinônimo de acesso e auxílio financeiro, inclusive ao tratar das pessoas com deficiência. Os termos *estudantes de inclusão* e *vagas de inclusão* são utilizados em alguns desses contextos.

Quanto às pessoas com deficiência, observamos, ainda, preocupação com as questões de acessibilidade arquitetônica.

Apenas no último excerto citado, observamos o destaque para a necessidade de transformações nos planos econômicos e políticos para que a *inclusão* se efetive, evidenciando um posicionamento mais crítico sobre o termo, para além do atual modelo social.

Entretanto, no PDI-IFPR 2019/2023 (IFPR, 2018a), terceiro publicado, não observamos avanços significativos sobre o aspecto *inclusivo* do IFPR em relação ao documento anterior. A palavra *exclusão* não é citada nenhuma vez, encontramos apenas sua derivada, *excludente*, ao se referir ao potencial da avaliação institucional de contribuir para a "formulação de caminhos para o aperfeiçoamento ou, até a transformação do modelo de ensino do IFPR, evidenciando seu compromisso com a formação de uma sociedade mais justa e solidária e, portanto, mais democrática e menos excludente" (IFPRa, 2018, p. 767).

Em contraponto, encontramos vinte e sete ocorrências da palavra *inclusão* e sete de derivada *inclusiva*. A maior parte do texto repete o publicado no documento anterior, inclusive os excertos que citamos. Novamente o caráter *inclusivo* do IFPR é ressaltado diversas vezes como maior característica e responsabilidade da instituição. A *inclusão* social está no rol de valores e potencialidades institucionais, tal como no PDI anterior.

No entanto é acentuado no texto a relação entre *inclusão social* e *educação inclusiva* às políticas de cotas e de assistência estudantil vinculada ao PNAES, reiterando o entendimento da instituição naquele período em que seu caráter *inclusivo* se materializa nessas práticas, de garantia de acesso e de auxílio financeiro.

Tal entendimento fica evidente na descrição da *inclusão social* dentre os *Objetivos Estratégicos do IFPR*, onde temos a seguinte definição

> Inclusão social: Manter e acompanhar o sistema de cotas a fim de garantir o IFPR como uma instituição inclusiva, bem como propiciar bolsas de inclusão social, nas mais diversas modalidades, assegurando aos discentes em situação de vulnerabilidade social condições de permanência e êxito, aumentando a eficiência da instituição (IFPR, 2018a, p. 26).

E, também, na subseção intitulada *Educação Inclusiva* onde é feita a diferenciação entre educação especial *inclusiva* e educação *inclusiva* numa perspectiva mais geral, onde o documento ressalta "o compromisso do IFPR com a inclusão social, no sentido de promover o acesso e a permanência da população à educação profissional, prioritariamente àqueles que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica" (IFPR, 2018a, p. 211-212).

Portanto, embora o PDI-IFPR 2019/2023 (IFPR, 2018a), assim como o anterior, traga a ideia de *inclusão* relacionada ao compromisso com uma sociedade mais justa, solidária e democrática, ao desenvolvimento do ser humano em sua integralidade e ao enfrentamento dos problemas sociais, ao menos no âmbito documental, os destaques dados

estão para as políticas de acesso, com as cotas, e de permanência, com os auxílios financeiros do PNAES.

Em relação às pessoas com deficiência, o documento passa a demonstrar também preocupação com a permanência, com as questões de aprendizagem e acesso às tecnologias assistivas. Além de reiterar o fortalecimento dos Napnes e da permanência das preocupações com a acessibilidade arquitetônica.

Entretanto, vale destacar que a *inclusão* aparece, ainda, no texto, de forma genérica e isolada, atrelada às atividades de extensão, de participação de eventos, da organização estudantil e na avaliação institucional, demonstrando que a temática atravessa a preocupação de outras esferas institucionais.

No PDI-IFPR 2024/2028 (IFPR, 2023d) observamos um grande salto qualitativo da instituição em relação à *inclusão*. Nesse documento houve a preocupação em conceituar o termo relacionado aos valores, aos princípios institucionais e às concepções educacionais do IFPR.

As primeiras conceituações aparecem na descrição dos valores institucionais. Salvo no primeiro PDI, onde houve preocupação em conceituar os valores, a segunda e a terceira edição apenas os citaram. Já na quarta publicação, vemos o retorno da preocupação em conceituá-los. Dessa forma, a *inclusão social*, enquanto valor institucional, é definida como

> A inclusão social vai além do compromisso de oferecer educação profissional e tecnológica pública e gratuita. Ela implica promover a equidade e a justiça social, reconhecendo as desigualdades existentes e adotando medidas para superá-las. Proporciona-se aos estudantes, independentemente de sua origem social, etnia, gênero ou condição físico ou/e intelectual, que tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais, além de criar um ambiente inclusivo que valorize a diversidade e combata qualquer forma de discriminação (IFPR, 2023d, p. 80).

É possível, portanto, evidenciar a restrição do conceito às políticas de cotas e de auxílio estudantil, como visto dos documentos anteriores, para uma perspectiva mais ampla, associada à diversidade de situações com são consideradas *exclusão* de forma genérica atualmente. Também observamos a ênfase não apenas no acesso à instituição, mas no combate às desigualdades e discriminação e na garantia de acesso às oportunidades educacionais.

A *inclusão social* e a *exclusão* também são citadas na descrição do valor institucional *Diversidade Humana e Cultural*.

> O valor da diversidade humana e cultural vai além de promover uma educação inclusiva. Ele enfatiza a necessidade de questionar e combater as estruturas sociais que perpetuam a discriminação e a exclusão de determinados grupos. Deve-se adotar a abordagem crítica da diversidade, buscando entender as relações de poder presentes nas relações sociais, e promovendo a valorização das diferenças entre as pessoas. Dessa forma, é necessário desconstruir estereótipos, combater preconceitos e adotar práticas que contribuam para a equidade e a justiça social, garantindo a participação e a representatividade dos grupos marginalizados (IFPR, 2023d, p. 80).

Novamente podemos observar que a ênfase dada anteriormente às cotas e aos auxílios estudantis como sinônimo de *inclusão social* vem sendo superado pela instituição, denotando um sentido mais aproximado à necessidade de combate a discriminação, à crítica social e, não apenas de inserção dos grupos marginalizados, mas de sua efetiva participação e representatividade.

Dentre os princípios educacionais que direcionam a oferta da EPT no IFPR, são destacados: formação humana integral, educação politécnica, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, superação das desigualdades sociais, educação para todos ao longo da vida, *educação inclusiva*, integração entre teoria e prática, interdisciplinaridade, acesso plural, escuta e diálogo permanentes, participação estudantil e desenvolvimento regional.

Tais princípios são descritos no texto, de forma que a *educação inclusiva* é compreendida como "direito à educação para todos e como justiça social, considerando as diferenças no conjunto das estratégias pedagógicas, administrativas e de infraestrutura institucionais" (IFPR, 2023d, p. 81) e "acesso plural desde o acolhimento, na permanência e no êxito por meio de políticas de inclusão como valor impreterível" (IFPR, 2023d, p. 82).

Temos, portanto, também a *educação inclusiva* compreendida para além das cotas e da assistência estudantil como havia sido conceituada no documento anterior, alcançando visibilidade não apenas na esfera da assistência estudantil, mas nas ações pedagógicas, administrativa e de infraestrutura do IFPR.

Já entre as concepções educacionais, diversos conceitos são elaborados. Dentre eles destacamos: sociedade, formação humana integral, currículo integrado, trabalho como princípio educativo e a *inclusão social*, nesse contexto definida como

> A Instituição educacional, no cumprimento de seu dever de atuar na transformação da realidade, precisa ser mecanismo de inclusão social dos grupos historicamente vulnerabilizados ou oprimidos. Nesse sentido, ações afirmativas e reparadoras vinculadas à vulnerabilidade econômica, relações de etnicidade, gênero, diversidade sexual, geracional, pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas compõe a política institucional que atravessam o acesso, a permanência e o êxito, garantindo igualdade de condições e oportunidades com os demais estudantes no contexto escolar (IFPR, 2023d, p. 86).

Nesse excerto, além das questões já evidenciadas, a *inclusão social* e *educacional* vem claramente associadas à perspectiva da transformação da sociedade. Como vimos, essa perspectiva já havia sido sinalizada nos dois documentos anteriores de forma mais genérica. No entanto, como o conceito de *inclusão* abordado estava mais associado às cotas e à assistência estudantil, sua relação com a transformação social também ficava limitada.

Buscando pelos termos *transformação* e derivados como *transformadora* nos documentos analisados, encontramos dez referências no primeiro e no segundo PDIs do IFPR (IFPR; 2009b, 2014), onze no terceiro (IFPR, 2018a) e 29 no quarto (IFPR, 2023d) em contextos que fazem menção à necessidade de superação do atual modelo de sociedade e da participação do IFPR nesse processo enquanto agente de formação de sujeitos históricos para tal transformação.

Portanto, podemos concluir pela análise dos PDIs do IFPR que tais documentos evidenciam os avanços da instituição em relação ao seu caráter *inclusivo* ao superar a visão limitada às cotas e à assistência estudantil e ao se aproximar de seu papel enquanto potencial agente transformador.

Assim como demonstram maior compromisso com a diversidade, com a permanência, com o êxito, com a participação e a representatividade das e dos estudantes em todos os âmbitos institucionais, sejam pedagógicos, administrativos ou de infraestrutura.

Além dos trechos citados, essa última constatação pode ser observada, principalmente no último PDI (IFPR, 2023d), onde encontramos quinze referências à *inclusão* apenas no *Plano de Gestão Acadêmica*, relacionados ao desenvolvimento de meios pedagógicos, à EaD, à graduação, à pós-graduação, aos eventos científicos, à extensão e ao apoio estudantil.

Cabe ainda o destaque para a permanência da *inclusão social* nos quatro documentos analisados relacionada às atividades de Avaliação Institucional, demonstrando

que o aspecto *inclusivo* do IFPR tem sido uma preocupação constante desde o início de sua atuação e continua presente até o momento.

Nesse sentido, vemos a criação de indicadores para avaliar tais aspectos dos campi nos três últimos PDIs e, no PDI-IFPR 2024/2028 (IFPR, 2023d), a apresentação do Observatório de Convivência, que é um espaço institucional destinado ao acompanhamento da *inclusão*, permanência e êxito das e dos estudantes.

Em relação às pessoas com deficiência também observamos grandes avanços conforme apresentamos na subseção anterior, ganhando destaque a preocupação com as/os profissionais necessários para promover a efetiva permanência e êxito destas/es estudantes na instituição, assim como da garantia de direitos como a adaptação e a flexibilização curricular.

A acessibilidade que, até então, era vinculada apenas às barreiras arquitetônicas, agora aparece também vinculada à comunicação, aos materiais didáticos e aos processos de ensino e aprendizagem.

Podemos destacar, ainda, que as pessoas com deficiência são citadas não apenas no que concerne às cotas, ao Napne e à acessibilidade, mas também em contextos relacionados à diversidade e aos direitos humanos.

Assim, concluímos nossa análise dos documentos que nos propomos estudar e, podemos observar que as diretrizes e princípios dos IFs no que se refere ao seu caráter *inclusivo* vem sendo debatido no âmbito do IFPR. A análise dos PDIs demonstrou como a instituição vem avançando nessas discussões, se aproximando da perspectiva de uma educação que se pretende *inclusiva* não apenas nessa sociedade, mas visando a transformação que efetive a construção de um modelo social mais democrático, *inclusivo* e equilibrado social e ambientalmente, tal como citamos no título desta subseção, citando Pacheco (2010).

Percebemos, portanto, que os documentos analisados se movem para uma proposta educacional posta nos IFs e no IFPR que se propõe ir além de uma mera política pública compensatória, mas buscam conceituá-la enquanto uma *política pública de caráter emancipatório*, conforme Frigotto (2010). Para esse autor, essas políticas são transformações ainda de dentro da ordem burguesa, mas que são qualificadas por ele como *reforma na perspectiva da revolução*, pois buscam provocar mudanças estruturais.

No entanto, Mészáros (2005) sentencia que o sistema do capital é irreformável e, portanto, é necessário "*romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação

de uma alternativa educacional significativamente diferente" (p. 27, grifos do autor). O autor assevera que "limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa" (Mészáros, 2005, p. 27).

Essa perspectiva fundamenta o objetivo geral desta pesquisa, que é problematizar como os IFs, em geral, e o IFPR, em particular, participam do processo de *exclusão/inclusão* da pessoa com deficiência na atual sociedade, com ênfase para o ensino superior. Buscamos compreender quais são seus limites e suas possibilidades postas na atual conjuntura social.

Na obra mais recente, transcorridos quinze anos da criação dos IFs, Pacheco (2023) aborda novamente os desafios a serem enfrentados por essas instituições, nesse novo contexto. Dentre os quais, destacamos:

> • Consolidar a compreensão e implantação dessa nova institucionalidade sem precedentes;
> • Aprofundar a compreensão do Projeto Político-Pedagógico dos IF, especialmente, o significado de Formação Humana Integral em todos os níveis, omnilateralidade, politecnia e Ensino Médio Integrado;
> [...]
> • Debater a especificidade das Licenciaturas nos IF, especialmente, sua vinculação com a tecnologia e com as escolas públicas do território;
> • Integração com à sociedade em todas as atividades dentro do conceito de Território Educativo, com ênfase na relação com as Redes Públicas de Educação. O *campus* é o território.
> [...]
> • Democratizar o acesso e cuidar da permanência (Pacheco, 2023, p. 77-78).

O autor assevera que a busca pela manutenção e implementação de sua singularidade e de seu ineditismo é o que pode assegurar a permanência dos IFs frente a tantas hostilidades governamentais direcionadas para as instituições públicas, principalmente às vinculadas à educação, ciência, tecnologia e cultura vivenciadas nos últimos anos, marcados pela negação da ciência e pelo autoritarismo e obscurantismo político (Pacheco, 2023).

Uma argumentação muito presente no texto é a defesa da educação como potencial instrumento de intervenção na realidade. Diversas vezes essa perspectiva aparece nos textos analisados, relativizando que os IFs são parte do processo, quando relacionados à outras políticas públicas, quando reiterado que a educação é um processo que não acontece apenas na escolarização formal, mas permeia toda a vida, e enfatizando o papel das/os gestoras/es públicas/os e do Estado.

Nesse sentido, Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) destacam que a consolidação dos IFs está inserida numa realidade bastante complexa e que sua efetivação envolve, necessariamente, a disputa de projetos para a sociedade como um todo, não apenas para a EPT. De fato, essas instituições receberam ataques de governos de direita que se seguiram ao governo Lula, como a tentativa de implantação do Programa Future-se, durante o mandato de Michel Temer, e as restrições orçamentárias que se iniciaram nesse governo e tiveram continuidade no seguinte.

Para tal, os autores consideram fundamental a "articulação das políticas de EPT com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, devendo as primeiras agir como indutoras de emancipação, enquanto as últimas devem ter caráter provisório" (Pacheco; Pereira; Domingos Sobrinho, 2010, p. 75).

Pozzer e Neuhold (2024) consideram que, em parte, as condições materiais para que os IFs concretizem sua tarefa histórica estão dadas. Segundo o autor e a autora

> Não é exagero afirmar que os Institutos Federais representam uma política educacional complexa e sofisticada. O seu potencial de impactar positivamente o desenvolvimento regional é incontestável, uma vez que parte significativa das condições para tanto estão estabelecidas. Exemplo disso reside: na existência de uma legislação robusta, com finalidades e objetivos transparentes; em um corpo de servidores públicos altamente qualificado, atuando como docentes ou técnicos; infraestrutura que, embora careça de ajustes e/ou ampliações, possui consistência e capilaridade territorial (Neuhold; Pozzer, 2024, p. 57).

Nesse sentido, para Pacheco (2023, p. 68), "defender os Institutos Federais é defender que esse país tenha um futuro e que seja possível uma escola pública e democrática e de qualidade para os trabalhadores e seus filhos", assim como "defender as UF [Universidades Federais], os IF, a ciência, a pesquisa e a educação pública é defender a nação brasileira e sua possibilidade de trilhar um caminho de democracia, soberania e inclusão" (Pacheco, 2023, p. 77).

Portanto, pelo exposto até aqui, podemos considerar que os IFs contêm, ao menos discursivamente, características que os constituem como espaço de luta em nossa sociedade desigual. Que tem potencial para afastar a EPT do seu histórico inicial de promover a educação dos "desvalidos da sorte" e do seu caráter elitista que assumiu posteriormente para se tornar uma instituição democrática, voltada para todos os públicos e com o propósito de

promover uma educação que vise a formação humana omnilateral e a proporcionar fissuras na sociedade capitalista.

Dessa forma, concluímos nossas ponderações visando situar nosso espaço de pesquisa em seus contextos histórico e político, bem como os resultados da pesquisa documental que subsidiaram tais entendimentos. No capítulo seguinte apresentaremos a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo através de entrevistas com as/os gestoras/es, coordenadoras/es de Napnes e estudantes com deficiência que compuseram o público do nosso estudo.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: “Então, eu penso assim, que não é o melhor atendimento na educação inclusiva, não é! Mas no que a gente tem, a gente está avançando, tem avançado bastante” - N2

Neste capítulo tratamos dos resultados da pesquisa de campo. Conforme descrevemos no segundo capítulo, esta etapa da pesquisa se configurou como um estudo transversal que teve como recorte as/os candidatas/os aprovadas/os nas cotas reservadas para pessoas com deficiência no Processo Seletivo 2018/2019 para os cursos superiores do IFPR (IFPR, 2018b).

Esse recorte foi estabelecido para que fosse possível observar a trajetória das/os estudantes no ensino superior no tempo do doutorado, ou seja, entre 2021 e 2025. Assim, selecionando tais pessoas, poderíamos identificar aquelas/es que concluíram o curso em tempo, que concluíram/ão com prazo estendido, bem como aquelas/es que trancaram, desistiram ou abandonaram os cursos.

Não selecionamos como recorte o Processo Seletivo 2019/2020 pois o ingresso dessas/es estudantes foi muito afetado pelos impactos da pandemia de Covid-2019.

A identificação das/os participantes da pesquisa foi realizada aplicando filtros no resultado geral do Processo Seletivo IFPR 2018/2019 (IFPR, 2018c) a fim de identificar quantas pessoas haviam sido aprovadas nas cotas para pessoas com deficiência.

Atendendo os critérios estabelecidos na legislação vigente naquele momento sobre a reserva de vagas nas instituições federais de ensino, ou seja, na Lei de Cotas (Brasil, 2012a, 2016) e suas regulamentações (Brasil, 2017a, 2017b)[53], o IFPR aplicava cinco tipos de cotas para pessoas com deficiência, sendo:

a) Cota C1: reservada para pessoas pretas, pardas ou indígenas com deficiência, oriundas de escola pública e com critério de renda;
b) Cota C3: reservada para pessoas com deficiência, oriundas de escola pública e com critério de renda;
c) Cota C5: reservada para pessoas pretas, pardas ou indígenas com deficiência, oriundas de escola pública sem critério de renda;

[53] Como discutimos no quinto capítulo, a Lei de Cotas (Brasil, 2012a) foi novamente alterada em 2023, pela Lei n. 14.723/2023 (Brasil, 2023a), modificando de forma significativa a forma de aplicação da reserva de vagas para os públicos contemplados na recente legislação. Como nosso recorte foi estabelecido antes da mudança, apresentamos aqui o formato vigente no momento da coleta de dados.

d) Cota C7: reservada para pessoas com deficiência oriundas de escola pública sem critério de renda;
e) Cota C11: reservada para pessoas com deficiência por política própria do IFPR.

Aplicamos filtros no resultado do referido processo seletivo (IFPR, 2018c) para identificar as pessoas aprovadas nessas cotas e obtivemos 38 resultados. Sendo: duas/dois aprovadas/os na Cota C1; seis aprovadas/os na Cota C3; duas/dois aprovadas/os na Cota C5; quatro aprovadas/os na Cota C7; vinte e quatro aprovadas/os na Cota C11.

A partir desse levantamento inicial, buscamos, também através do resultado do processo seletivo, em quais campi essas/es candidatas/os haviam sido aprovadas/os e identificamos 12 campi.

De posse dessas informações, acrescentamos entre as/os participantes da pesquisa, as Coordenações dos Napnes (CNapnes) e as Direções de Ensino, Pesquisa e Extensão (Diepex) desses 12 campi. E, ainda, um/a representante da Coordenadoria dos Napnes (CONapne), setor da reitoria do IFPR responsável pelos Napnes.

Chegamos assim ao total de 63 participantes que constituíram a amostra inicial da pesquisa.

Para levantamento de dados junto a essas/es participantes, optamos inicialmente pela entrevista semiestruturada. No entanto, diante da dificuldade de retorno das/os estudantes durante a realização dos contatos, optamos também por questionário para esse público específico.

As questões das entrevistas e do questionário versaram sobre as políticas de acesso (cotas, bancas no vestibular...) e de permanência (Napne, assistência estudantil, acessibilidade, formação continuada, ações de pesquisa e extensão, financiamento...) para as pessoas com deficiência no ensino superior no IFPR; e sobre como tem sido a vivência acadêmica das/os estudantes com deficiência nos cursos superiores do IFPR.

Foram elaborados quatro roteiros, um para cada segmento entrevistado (estudantes, CNapnes, Diepex e CONapne), os quais podem ser observados nos Anexos D, E, F e G, respectivamente.

Para realização da pesquisa de campo, solicitamos junto ao IFPR o pedido de autorização do reitor, que tramitou via Sistema Eletrônico de Informação (SEI!), sob processo nº 23411.003683/2022-34, entre fevereiro e março de 2022. A autorização fornecida pela instituição consta no Anexo A.

Procedemos, então, pela autorização no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unioeste, a qual foi fornecida no Parecer Consubstanciado n. 5.321.825, Anexo B.

Quando localizadas/os, o contato com as/os participantes selecionadas/os foi realizado via rede social (*WhatsApp*) e/ou correio eletrônico, fizemos a apresentação da pesquisadora e da pesquisa e o convite para participação. Após o aceite, as/os participantes foram orientadas/os a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado utilizando o *Google Forms,* que foi encaminhado por correio eletrônico e que está disponível no Anexo C.

Como as/os participantes da pesquisa estão em doze diferentes municípios de todas as regiões do estado do Paraná, as entrevistas foram realizadas de forma remota, via plataforma *Google Meet*, e gravadas, com autorização das/os entrevistadas/os, utilizando o software gratuito *Open Broadcaster Software* (OBS) e, também, com o recurso de gravação do telefone celular. As gravações foram transcritas utilizando software pago *Cockatoo Transcription* e passaram por revisão da pesquisadora antes da tabulação e análise.

Durante o ano de 2023 fizemos contato com as CNapnes para fazer o convite para participação na pesquisa e, também, solicitando apoio na localização das/os estudantes selecionadas/os.

A localização dos contatos das CNapnes foi um processo moroso e dificultoso. A primeira tentativa de localização desses contatos foi através da CONapne por correio eletrônico. No entanto, nossa solicitação demorou para ser atendida e quando obtivemos resposta, os dados fornecidos não eram claros e logo identificamos que não estavam atualizados. Buscamos, então, localizar os contatos nas páginas virtuais dos campi, no entanto, quando disponíveis, estas informações nem sempre estavam atualizadas. E, ainda, em muitos casos, as tentativas de contato direto via correio eletrônico com as CNapnes não foram respondidas.

Por fim, a localização dos contatos das CNapnes foi obtida através de repasse por contatos já conhecidos pela pesquisadora. A maioria dos contatos iniciais foi por rede social (*WhatsApp*) e alguns se encaminharam para e-mails institucionais da/o própria/o servidor/a que ocupava o cargo ou, em alguns casos, para o e-mail da CNapne em questão.

Embora em alguns casos a localização do contato tenha sido dificultosa, praticamente todas as CNapnes atenderam prontamente nossa demanda, tanto para participar da pesquisa quanto para localizar e fornecer os dados para localização das/os estudantes. As Cnapnes

também forneceram os contatos das Diepex que também atenderam prontamente ao convite para participarem da pesquisa em sua grande maioria.

Entre 2023 e 2025 contatamos as doze CNapnes, das quais foram realizadas nove entrevistas, no entanto, de uma não obtivemos assinatura do TCLE, de forma que a entrevista foi excluída da amostra. Em dois casos, não conseguimos agendar entrevista em tempo.

No mesmo período, contatamos as doze Diepex, das quais sete foram entrevistadas com TCLE assinado. Duas não retornaram nosso contato e três não foi possível agendar a entrevista.

Em relação às/aos estudantes, nos deparamos com muitas dificuldades para realização das entrevistas. Das/os 38 participantes pré-selecionadas/os, tivemos que:

a) Sete não efetivaram matrícula, portanto, foram excluídas/os da pesquisa;
b) Oito não responderam ao nosso contato inicial;
c) Seis não aceitaram participar;
d) Três não compareceram à entrevista agendada e na sequência não retornaram contato;
e) Duas/Dois são pessoas surdas e não conseguimos realizar a entrevista devido à dificuldade de conciliar agendas entre pesquisadora, entrevistadas/os e o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Português (Tilsp);
f) Oito contatos foram interrompidos devido ao encerramento do ano letivo e após não tivemos mais respostas;
g) Sete não foram contatadas/os em tempo hábil para entrevista;
h) Quatro foram entrevistadas/os, sendo três pessoas surdas.

Para as entrevistas com pessoas surdas contamos com o apoio do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste de Foz do Iguaçu que nos concedeu o profissional Tilsp para traduzir e interpretar as entrevistas.

Durante o ano de 2023, fizemos cursos básico e intermediário de Libras para garantir uma interação mínima com essas/es participantes, no entanto, como a conversação numa entrevista exige um grau maior de conhecimento da língua, solicitamos o apoio do PEE que nos atendeu prontamente. Porém, como o Tilsp conciliava também outras demandas institucionais na Unioeste e de sua demanda de trabalho, o agendamento das entrevistas com as/os demais estudantes surdas/os não foi possível.

Diante das dificuldades de realizar as entrevistas com as/os estudantes, adaptamos o roteiro da entrevista em formato de questionário e enviamos para 21 estudantes, sendo as/os oito que tiveram o contato interrompido; oito que não responderam ao contato inicial; três que não compareceram à entrevista e duas/dois pessoas surdas. Obtivemos apenas quatro devoluções do questionário, mas não obtivemos a assinatura do TCLE, de forma que foram excluídas/os da amostra.

Portanto, a tentativa de contato com as/os estudantes se demonstrou pouco profícua, seja por entrevistas, seja por questionário, demonstrando que, talvez, a abordagem escolhida para coleta de dados com esse público não tenha sido a mais adequada.

Ainda assim, da amostra inicial composta por 63 sujeitas/os da pesquisa, obtivemos um total de vinte e uma entrevistas, sendo sete dentre doze das/os gestoras/es, nove dentre doze das CNapnes, uma da CONapnes e quatro dentre trinta e oito de estudantes. Na Tabela 7 apresentamos a situação final do levantamento de dados da pesquisa de campo junto com o público deste estudo.

Tabela 7 - Situação final das entrevistas com Diepex, Cnapne, CONapne e estudantes

	Total	**Sem retorno, sem TCLE ou sem entrevista**	**Entrevistas realizadas**
Diepex	12	5	7
CNapne	12	3	9
CONapne	1	0	1
Estudantes	38	34	4
Total	63	42	21

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Os resultados das entrevistas foram manipulados e tabulados conforme descrito no segundo capítulo, utilizando a metodologia da Análise Temática. Após a organização por temas e códigos, procedemos para a articulação com a teoria que nos serve de fundamentação e com a literatura sobre os temas que se mostraram relevantes para a pesquisa.

A discussão resultante dessa análise será apresentada ainda neste capítulo, no entanto, antes iremos apresentar os resultados que encontramos acerca das/os candidatas/os aprovadas/os nas cotas reservadas para pessoas com deficiência no Processo Seletivo 2018/2019 para os cursos superiores do IFPR (IFPR, 2018c).

Vale lembrar que, para garantir o sigilo da identidade das/os participantes, utilizamos E1, E2, E3… para as/os estudantes; N1, N2, N3… para as/os coordenadoras/es dos Napnes;

e G1, G2, G3… para as/os gestoras/es. A/O representante da CONapne foi inserida/o entre as/os gestoras/es.

6.1. Perfil das/os estudantes que compuseram a amostra inicial: “A gente consegue perceber maiores falhas ou ainda que requer melhorias, quando entram os estudantes” - N7

Embora não tenha sido possível realizar as entrevistas com todas/os as/os estudantes público da pesquisa, conseguimos fazer o levantamento de algumas informações acerca delas/es com a colaboração das CNapnes que nos permitem tecer algumas considerações. Para apresentação desses dados, organizamos um quadro com informações sobre a cota de ingresso, o tipo de deficiência, o grau acadêmico do curso e a situação da matrícula em 2025. Os resultados do quadro estão apresentados na Quadro 8.

Quadro 8 - Resultados do levantamento de dados sobre estudantes ingressantes pelas cotas para pessoas com deficiência no Processo Seletivo IFPR 2018/2019 por cota de ingresso, tipo de deficiência, situação de matrícula e grau acadêmico

Cota de ingresso	Tipo de deficiência	Situação da matrícula em 2025	Grau acadêmico do curso superior
C1	surdez	cancelada	Licenciatura
C1	não identificada	abandono	Tecnologia
C3	não identificada	cursando	Bacharelado
C3	não identificada	trancada	Bacharelado
C3	deficiência física não sensorial	concluiu	Bacharelado
C3	deficiência física não sensorial	abandono	Tecnologia
C3	não identificada	cursando	Licenciatura
C3	deficiência múltipla	concluiu	Tecnologia
C5	surdez	cancelada	Tecnologia
C5	deficiência física não sensorial	abandono	Licenciatura
C7	TEA	cancelada	Licenciatura
C7	sem registro	cancelada	Bacharelado
C11	deficiência física não sensorial	trancada	Tecnologia

Continua

Continuação

C11	deficiência física não sensorial	desistiu	Tecnologia
C11	não identificada	cancelada	Licenciatura
C11	baixa visão	concluiu	Bacharelado
C11	surdez	concluiu	Tecnologia
C11	deficiência intelectual	matrícula ativa	Tecnologia
C11	deficiência física não sensorial	concluiu	Tecnologia
C11	TEA	cursando	Tecnologia
C11	cegueira	concluiu	Licenciatura
C11	surdez	cancelada	Tecnologia
C11	deficiência física não sensorial	trancada	Tecnologia
C11	deficiência física não sensorial	concluiu	Bacharelado
C11	surdez	cancelada	Licenciatura
C11	surdez	concluiu	Licenciatura
C11	monocular	concluiu	Tecnologia
C11	monocular	infrequente	Tecnologia
C11	não identificada	abandono	Tecnologia
C11	não identificada	cancelada	Tecnologia
C11	deficiência física não sensorial	cancelada	Tecnologia

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados com as CNapnes (2025).

Pelo Quadro 8 podemos observar que, das/os 31 estudantes que compuseram o público da pesquisa nesse segmento, duas/dois ingressaram pela cota C1, destinada para pessoas com deficiência, pretas/as, pardas ou indígenas, de baixa renda e oriundas de escola pública. Seis estudantes ingressaram pela cota C3, destinada para pessoas com deficiência, de baixa renda e oriundas de escola pública. Duas/dois ingressaram pela cota C5, destinada para pessoas com deficiência pretas, pardas ou indígenas, oriundas de escola pública; duas/dois ingressaram pela cota C7, destinada para pessoas com deficiência oriundas de escola pública; e dezenove ingressaram pela cota C11, reservada por política própria institucional do IFPR.

Esses dados corroboram o que afirmamos no capítulo anterior, com os dados demonstrados na Tabela 3, de que as vagas reservadas por política própria do IFPR é, ou era,

a mais procurada pelas pessoas com deficiência na maioria dos processos seletivos. Nesse caso, houve mais procura nessa cota do que em todas as demais somadas, que juntas totalizam 12 estudantes.

Sobre o tipo de deficiência, não conseguimos identificar em oito casos, alguns porque não havia registro no campus e em outros porque a informação não foi disponibilizada pela CNapne. Entre as/os demais, identificamos um/a estudante com deficiência intelectual, um/a com deficiência múltipla, um/a com deficiência visual (cegueira), um/a com deficiência visual (baixa visão), duas/dois com visão monocular, duas/dois com TEA, seis com deficiência auditiva (surdez) e nove com deficiência física.

Esses dados estão em consonância com os resultados do Censo do Ensino Superior (Censup) de 2018 no que se refere às pessoas com deficiência física não sensorial. Segundo o *Resumo Técnico do Censo do Ensino Superior 2018* (Inep, 2020), naquele ano houve mais ingresso de pessoas com esse tipo de deficiência nas instituições de ensino superior. No entanto, não encontramos a mesma correlação em relação às demais deficiências.

Em relação a essas/es estudantes, vale destacar que as/os estudantes com deficiência física não sensorial que conseguimos contatar não aceitaram participar da pesquisa por compreender que sua deficiência não interferiu em seu processo educacional no IFPR e, por isso, argumentaram que pouco teriam para contribuir com a pesquisa.

Em segundo lugar, de acordo com Censup 2018 (Inep, 2020), estariam as pessoas com deficiência visual (baixa visão), cujo ingresso foi baixo no IFPR no ano do nosso recorte, apenas três pessoas, considerando também as/os estudantes com visão monocular.

Em nosso levantamento, observamos o segundo maior ingresso em 2018 no IFPR foi de pessoas surdas. Já de acordo com o Censup 2018 (Inep, 2020) essas seriam as sextas colocadas, o que pode indicar que, no Paraná, o IFPR venha se constituindo como uma referência para essas pessoas, apesar das dificuldades encontradas por elas na instituição como veremos. Ainda, como vimos na Tabela 4, atualmente o IFPR conta com oito estudantes surdas/os matriculados em seus cursos superiores.

A deficiência intelectual estava em quarto lugar segundo o Censup 2018 (Inep, 2020), enquanto no IFPR tivemos o ingresso de apenas um/a estudante com esse tipo de deficiência no ano de referência.

Já as/os estudantes cegas/os, constam em quinto lugar segundo o Censup 2018 (Inep, 2020) enquanto no IFPR o ingresso foi , também, de apenas um/a estudante.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) estava em nono lugar no Censup 2018 (Inep, 2020). Em nosso recorte, tivemos o ingresso de apenas duas pessoas autistas. No entanto, para além do recorte temporal da nossa pesquisa, foi muito presente nas entrevistas, conforme já destacamos no capítulo anterior, relatos do aumento de ingresso de estudantes com TEA no ensino superior nos últimos anos. Como vimos na Tabela 3, atualmente a maior demanda das CNapnes é em relação a essas/es estudantes que hoje somam 58 estudantes acompanhadas/os.

Em relação à situação de matrícula, atualizamos os dados em 2025 e identificamos que, dos 31 que efetivaram matrícula em 2019, três estavam com a matrícula trancada; quatro estavam em situação de abandono de curso; nove estavam com a matrícula cancelada ou por iniciativa da/o estudante ou compulsoriamente, quando não há frequência; duas/dois foram consideradas/os infrequentes; um/a era considerada/o desistente; três estavam cursando e nove haviam concluído o curso.

Portanto, do nosso recorte, apenas 29% das/os estudantes com deficiência ingressantes no IFPR no Processo Seletivo 2018/2019 (IFPR, 2018c) concluíram o curso. As/Os três estudantes que ainda não concluíram o curso estão há pelo menos três anos de atraso para conclusão e perfazem 9,6% do total de nossa amostra. Portanto, houve no período analisado uma evasão de 61,3% das/os estudantes com deficiência. O que indica um índice bastante elevado em comparação ao baixo índice de conclusão.

Vale destacar que nos dados que foram disponibilizados pela CONapne, os quais apresentamos no capítulo anterior, apenas um/a das/os três estudantes que, segundo nosso levantamento estava cursando, constava ainda como em atendimento pelas CNapnes, o que nos leva a inferir que as/os outras/os ou não estão em atendimento, ou evadiram.

Em relação ao grau acadêmico, identificamos que, das/dos trinta e um estudantes que compuseram nossa amostra, seis fizeram a opção por cursos de bacharelado, oito por cursos de licenciatura e dezessete por cursos de tecnologia. Portanto, é visível a maior procura por cursos de tecnologia. Durante as entrevistas, a/o entravistada/o N1 fez um relato sobre essa questão que consideramos pertinente transcrever.

> O curso ligado à tecnologia, a gente entende que ele seria, a licenciatura também, obviamente, mas o curso ligado à tecnologia, ele seria, assim, um campo muito interessante para a pessoa com deficiência, para eles poderem produzir conhecimento, se apropriar do conhecimento de tecnologia, que é muito importante, né, principalmente para a deficiência física. Nós temos um estudante, acredito agora, nós teremos mais, mas realmente a procura

> não é grande, nós temos pouca procura. Na licenciatura não temos pessoas com deficiência, é uma baixa procura. Mas essa baixa procura não está sendo só da pessoa com deficiência, a baixa procura da população pelo ensino superior, especialmente pela licenciatura, nós precisamos de investimento, de incentivo para que as pessoas cursem licenciatura, da valorização do trabalho docente como um todo, e aí para que as pessoas com deficiência também venham fazer o superior nessa área. N1

Outras/os entrevistadas/os também fizeram ponderações acerca da maior procura em cursos de tecnologia e da menor procura nos cursos de licenciatura, ponderando que esta questão não se restringe às pessoas com deficiência, mas ao público em geral. Essa realidade parece ser comum aos campi e manifestam uma tendência em relação à procura pelos cursos superiores no contexto social atual.

Também vale ressaltar que houve diversos relatos acerca da diminuição da procura por cursos superiores após a pandemia.

Podemos ponderar que, os cursos de tecnologia são mais procurados por oferecerem uma formação mais rápida e, consequentemente, possibilitam a tentativa de ingresso no mercado de trabalho mais antecipadamente. Além disso, geralmente são cursos noturnos que permitem trabalhar no decorrer do curso. Os bacharelados são menos procurados, talvez por serem cursos mais longos e, geralmente, exigem dedicação integral.

Em relação às licenciaturas, conforme apontado por N1, há um processo social de desvalorização da profissão docente que leva ao esvaziamento dos cursos desse tipo.

Para melhor visualização de quais os cursos mais procurados por tipo de deficiência, organizamos o quadro apresentado no Quadro 9. No entanto, lembramos que não foi possível identificar o tipo de deficiência de todas/os as/os estudantes, portanto, constam os dados de apenas 23 estudantes.

Quadro 9 - Ingressantes nas cotas para pessoas com deficiência no Processo Seletivo IFPR 2018/2019 por grau acadêmico e por tipo de deficiência

Grau acadêmico	Tipo de deficiência
Bacharelado	baixa visão
Bacharelado	deficiência física não sensorial
Bacharelado	deficiência física não sensorial
Licenciatura	surdez
Licenciatura	surdez

Continua

Continuação

Licenciatura	surdez
Licenciatura	deficiência física não sensorial
Licenciatura	cegueira
Licenciatura	TEA
Tecnólogo	deficiência física não sensorial
Tecnólogo	deficiência física não sensorial
Tecnólogo	deficiência física não sensorial
Tecnólogo	deficiência física não sensorial
Tecnólogo	deficiência física não sensorial
Tecnólogo	deficiência física não sensorial
Tecnólogo	surdez
Tecnólogo	surdez
Tecnólogo	surdez
Tecnólogo	visão monocular
Tecnólogo	visão monocular
Tecnólogo	TEA
Tecnólogo	deficiência múltipla
Tecnólogo	deficiência intelectual

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados com as CNapnes (2025).

Pelo Quadro 9 podemos observar que, dentre as/os estudantes que conseguimos identificar o tipo de deficiência, três estudantes com deficiência física não sensorial e um/a com baixa visão optaram por cursos de bacharelado.

As licenciaturas foram mais procuradas por estudantes com surdez, sendo três delas/es, seguidas/os por um/a com deficiência física não sensorial, um/a com deficiência visual e um/a com TEA.

Já os cursos de tecnologia foram mais procurados por pessoas com deficiência física não sensorial, num total de seis estudantes, seguidas/os por três estudantes surdas/os, duas/dois com visão monocular; um/a com TEA, um/a com deficiência múltipla e um/a com deficiência intelectual.

Em relação ao êxito, apesar da maior procura se dar nos cursos de tecnologia, proporcionalmente, os índices de conclusão não são maiores nesses cursos, conforme seria o esperado.

No Quadro 10 organizamos os dados das/os estudantes concluintes por tipo de deficiência e por grau acadêmico do curso superior.

Quadro 10 - Concluintes por tipo de deficiência e por grau acadêmico

Grau acadêmico	Tipo de deficiência
Bacharelado	deficiência física não sensorial
Bacharelado	deficiência física não sensorial
Bacharelado	baixa visão
Tecnólogo	surdez
Tecnólogo	deficiência física não sensorial
Tecnólogo	visão monocular
Tecnólogo	deficiência múltipla
Licenciatura	cegueira
Licenciatura	surdez

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados coletados com as CNapnes (2025).

Podemos observar, comparando os Quadros 09 e 10, que, das/os seis estudantes com deficiência que ingressaram nos cursos de bacharelado, três concluíram, sendo duas/dois com deficiência física não sensorial e um/a com baixa visão; perfazendo um índice 50% de conclusão. Considerando que um/a estudante ainda consta como matriculada/o e duas/dois estavam evadidas/os, temos 16,6% das/os estudantes em curso e 33,3% de evasão.

Nos cursos de tecnologia, das/os 17 estudantes ingressantes, apenas quatro concluíram, sendo um/a surda/o, um/a com deficiência física não sensorial, um/a com visão monocular e um/a com deficiência múltipla; o que corresponde a 23,5% de conclusão. Considerando que um/a estudante ainda consta como matriculada/o e doze estavam evadidas/os, temos 5,9% das/os estudantes em curso e 70,5% de evasão.

Já nas licenciaturas, das/os oito ingressantes, apenas duas/dois concluíram, sendo uma pessoa cega e outra surda; perfazendo um índice de 25% de conclusão. Considerando que um/a estudante ainda consta como matriculada/o e cincos estavam evadidas/os, temos 12,5% das/os estudantes em curso e 62,5% de evasão.

Como não conseguimos entrevistar a maioria das/os estudantes, se torna difícil fazermos inferências a respeito dos motivos que levaram tantas/os estudantes a evadirem. Estudos sobre a evasão escolar nos diferentes níveis de ensino demonstram que este se trata de um fenômeno multicausal. Nesse sentido, Rosemary Dore e Ana Z. Lücher (2011, p. 785)

destacam que a evasão escolar é “resultado de um processo complexo, no qual intervêm variáveis individuais, institucionais e sociais”, as quais devem ser compreendidas em suas particularidades e, também, nas suas interrelações.

Como não foi nosso objeto discutir a evasão das/os estudantes com deficiência no IFPR, consideramos que são necessários estudos mais aprofundados para identificar quais seriam os fatores que estariam levando tantas/os estudantes com deficiência a evadirem dos cursos superiores do IFPR.

No entanto, na apresentação dos resultados que faremos na sequência, trataremos de diversos fatores que, no âmbito institucional, podem contribuir ou para o êxito ou para a evasão de estudantes com deficiência do ensino superior do IFPR.

Feitas essas considerações a respeito do perfil das/os estudantes que compuseram nosso público da pesquisa, passamos para a apresentação e análise dos resultados dos dados coletados nas entrevistas.

6.2. Discussão e resultados da análise de dados: “É um sucesso que é resultado do esforço e da dedicação dos servidores, e nem tanto da estrutura da instituição” - N4

Para sistematizar, tabular e analisar os dados coletados nas entrevistas, utilizamos a metodologia da Análise Temática, conforme anunciamos e descrevemos no segundo capítulo.

Segundo Liane S. da Rosa e Luiz F. Mackedanz (2021, p. 11) a Análise Temática “nos dá a possibilidade de fornecer uma descrição mais detalhada e diferenciada sobre um tema específico ou grupo de temas, dentro da análise de dados”. Para isso, a Análise Temática “envolve a busca a partir de um conjunto de dados, seja originário de entrevista, grupos focais ou de uma série de textos, a fim de encontrar os padrões de repetidos significados” (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 11).

Como vimos no segundo capítulo, para realizar uma pesquisa utilizando a Análise Temática, depois de estudados, tabulados, sistematizados e analisados, os dados são organizados em temas que são divididos em códigos.

Segundo Manuela E. da Silva, Marcos A. de S. Barbosa e Lucas G. B. Lima (2020), os temas são atributos, conceitos ou descritores que organizam um grupo de ideias, os códigos, e permitem à/ao pesquisador responder ao problema da pesquisa. Ainda segundo a autora e os autores, os códigos que constituem um tema possuem “pontos comuns e um algo

grau de generalidade que unifica ideias sobre o assunto investigado" (Silva; Barbosa; Lima, 2020, p. 114).

Na análise dos dados coletados nas entrevistas, elegemos oito temas que nos auxiliaram a responder à pergunta da nossa pesquisa: "Como o IFPR está inserido no processo de *exclusão/inclusão* da pessoa com deficiência no ensino superior no contexto da sociedade capitalista?".

Os temas que elegemos foram: acesso, acessibilidade, formação, capacitismo, financiamento, CNapnes, ensino superior e inclusão.

Vale ressaltar que o IFPR, enquanto instituição de ensino técnico e tecnológico, oferta cursos de diversos níveis e modalidades de ensino. Nesse contexto, destacamos os cursos técnicos, principalmente na modalidade integrada ao ensino médio, e o ensino superior, recorte da nossa pesquisa. Essa característica permite às/aos estudantes a verticalização dentro da própria instituição, ou seja, permite que a/o estudante concluinte de um curso técnico no IFPR, prossiga em seus estudos em nível superior na mesma instituição.

No entanto, além das/os estudantes, as/os docentes que trabalham nos IFs possuem características próprias no exercício da profissão ao transitar entre os diferentes níveis de ensino. No que concerne aos objetivos desta pesquisa, esse aspecto é relevante porque, conforme relatado nas entrevistas, há maior ingresso de estudantes com deficiência no ensino médio do que no ensino superior. No entanto, como as/os docentes que atuam no ensino médio também atuam no ensino superior, levam consigo as experiências adquiridas com aquele público para suas práticas no nível superior. Essa realidade é observada pela/o entrevistada/o N3

> Quando a gente receber, né? no superior, esse estudante ou um estudante igual ele, como... aí o que é bom, porque os mesmos [docentes] que estão no médio estão no superior, então eles têm que saber o que fazer, não é uma coisa, "ah, eu nunca dei aula no ensino médio, nunca peguei esse estudante que tem deficiência, não sei o que fazer". Não, ele tem a experiência. Então, acredito que a gente está avançando. N3

Portanto, podemos inferir que a característica da verticalização possibilita às/aos servidoras/es em geral dos IFs uma experiência muito rica de trabalho, na medida em que atuam nos diversos níveis e modalidades de ensino e, em especial, no que se refere às pessoas com deficiência, permite que a vivência, a experiência e os conhecimentos adquiridos com

as/os estudantes do ensino médio, onde a demanda é maior, seja levada para o ensino superior, com as devidas adequações.

Ainda sobre esse ponto, vale ressaltar que, em alguns contextos das entrevistas, foram relatadas situações envolvendo estudantes com deficiência do ensino médio, no entanto, como se trata da mesma instituição e das mesmas pessoas, consideramos que nem sempre é possível fazer uma separação radical das experiências e relatos. Portanto, pela relevância dessas colocações, optamos por manter algumas delas em nossa análise.

6.2.1. Acesso: "Em vez de uma política que, de fato, os inclui, acaba por excluir" - G6

Segundo Eduardo J. Manzini (2012) o acesso, ao se tratar de educação superior das pessoas com deficiência, está mais voltado para as condições de entrada na universidade, como vagas e cotas. Para Marcos C. de Freitas (2023, p. 5) "acesso é um vetor de democratização, de ampliação do número de usuários, beneficiários, participantes, votantes, princípio esse que se move sempre com representações da universalização".

Nesse sentido, elegemos o tema *Acesso* pois buscamos compreender como as/os participantes da pesquisa compreendem que vem se materializando no IFPR o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, no sentido das possibilidades de sua entrada nesse nível de ensino.

Para ingressar no ensino superior no IFPR é necessário que as pessoas interessadas participem do processo seletivo, o qual é regido por um edital de abertura. No período do nosso recorte, eram realizadas provas no modelo de vestibular previstas em edital, com data e local previamente estabelecidos. No caso das pessoas com deficiência, como vimos, o IFPR é regido pela Lei de Cotas (Brasil, 2012a) e, portanto, reserva vagas para esse público conforme já mencionamos no capítulo quatro. As normas para concorrer à essas vagas também são estabelecidas no edital de abertura do processo seletivo.

Nesse contexto, identificamos três códigos nas entrevistas que nos permitem problematizar como vêm se materializando no IFPR o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, os quais classificamos como: *edital, acessibilidade no processo seletivo* e *cotas*.

Em relação ao edital de abertura do processo seletivo, destacamos a fala de três participantes da pesquisa.

> [...] é um documento complexo, um documento extremamente extenso, a gente percebe que até o público dentro da ampla concorrência, que não precisaria de nenhum tipo de adaptação ou facilitação para conseguir cumprir um processo, já tem dificuldade com ele. Em relação ao público, sei lá, com dislexia ou alguns outros transtornos, [...] a gente percebe que tem ainda mais dificuldades em participar do processo. G5

> Mas eu acho o edital difícil, difícil, sabe? Se é difícil pra uma família que tem conhecimento, estudo, ler tudo aquilo, anexar os documentos necessários, ter os documentos necessários pra anexar. Então eu acho que é muito difícil! Difícil, difícil! [...] Mas ler todo o material, que é muita coisa, e anexar todos esses materiais… ter laudos… custar caro ter laudo! Então, eu acho que o nosso processo é excludente, sim! G3

> Agora, o processo seletivo em si, eu tenho um problema sério com ele. Eu acho que ele não é acessível nem para quem é pessoa… não é pessoa com deficiência. É um edital complexo, um edital de mais de 50 páginas, que embora tenha lá o edital em Libras, mas ainda assim é um edital complexo para o público que a gente quer atingir. Então eu tenho um problema sério! Então, para mim o processo, embora tenha, embora ele cumpra a lei, embora ele tem que ser inclusivo [...]. Mas o processo seletivo em si não é inclusivo. [...] O edital, enfim, não tem muito o que se falar, ele é extremamente complexo. O site não é amigável para inscrição. Então, embora tenha todas essas opções, pessoas com deficiência ou não têm dificuldade com o nosso processo seletivo. G6

Nos excertos destacados fica evidente a insatisfação e a denúncia das/dos participantes em relação ao edital que rege as normas para o processo seletivo. Percebemos que há consenso acerca da complexidade do documento, da sua extensão, da dificuldade de interpretação e, ainda, da efetivação da inscrição, diante da necessidade de anexar documentos e acessar o sistema de inscrição.

Vale o destaque para que, na compreensão das/dos entrevistadas/os, tais dificuldades não se circunscrevem às pessoas com deficiência apenas, mas ao público em geral que o IFPR pretende atingir, os quais poderíamos identificar como *excluídos* socialmente. E, ainda, que a complexidade já no início do processo seletivo pode ser fator de afastamento da instituição, justamente, das pessoas para as quais os IFs, pretensamente, foram instituídos.

Daí podemos inferir que o edital pode se configurar como uma barreira comunicacional para as pessoas com deficiência, na medida em que dificulta o acesso às informações necessárias para a participação no processo seletivo. Para Sassaki (1999) a acessibilidade comunicacional é a ausência de barreiras, atitudes ou comportamentos que dificultem ou impossibilitem a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações na comunicação interpessoal, escrita e virtual. Portanto, quando o edital do processo seletivo

não promove a acessibilidade, dificultando que as pessoas com deficiência tenham acesso às informações, ele se configura como uma barreira comunicacional.

A *acessibilidade no processo seletivo* também foi identificada como um código para discutirmos o tema *Acesso*. Essa acessibilidade vai além do edital em si, mas se refere à realização de todo o processo seletivo. Observamos que há desacordo entre as/os entrevistadas/os acerca de suas percepções desse processo. Enquanto algumas e alguns percebem que há acessibilidade no processo seletivo, outras/os discordam. Vejamos alguns fragmentos:

> Me parece que, especificamente no ingresso, a parte procedimental, ela atende adequadamente aos estudantes. É o que eu vejo aqui, nós temos uma profissional que faz o levantamento de necessidades de profissionais para trabalhar. E sempre tem os ledores, os intérpretes. Então, de acordo com a demanda que vem de inscrição, eu penso que no dia o trabalho é feito da forma adequada. N4

> Na minha parte, desde o vestibular, eu achei o pessoal bem acessível. No vestibular a gente já coloca, se vai precisar ou não de auxílio especial, tudo. Mesmo eu selecionando, o pessoal ainda manda e-mail para confirmar. Então, eu achei algo bem legal. E1

> O edital é feito via reitoria, via lá. Mas eu acredito que sim, o instituto fornece essa acessibilidade para... não só o local da prova, também se precisar de um intérprete, se precisar de um leitor, se precisar de um computador, de alguma coisa. Então, quando o aluno faz a inscrição, ele pede o que ele precisa, o que ele necessita. [...] Então, acredito que sim. Nesses termos, tanto acessibilidade física de chegada, como possibilidade de leitura, de escrita ou de resolução da prova, o instituto fornece essas condições. G1

A/os entrevistadas/os surdas/os também relataram que tiveram a disponibilidade de Tilsp durante a realização das provas e de outros recursos de acessibilidade para pessoas surdas.

A partir desses excertos observamos que, para essas/es participantes da pesquisa, a acessibilidade no processo seletivo é garantida na medida em que a instituição fornece serviços de apoio, que devem ser previamente solicitados no ato da inscrição. No entanto, outras/os participantes apontam problemas na efetivação dessa prática, como podemos ver no próximo fragmento.

> A gente tenta garantir todos esses meios, esses mecanismos, [ledor, Tilsp, computadores...] mas tudo é regido por um conjunto de questões que estão postas no edital, a gente percebe que às vezes parte do público até poderia

> solicitar, por exemplo, um tempo a mais de prova. Não solicita porque enfim, não tem conhecimento, mas poderia ter solicitado, está em condições de poder ter solicitado. G5

Portanto, recaímos na questão anterior acerca da dificuldade percebidas por participantes da pesquisa das pessoas com deficiência compreenderem seus direitos postos no edital. Nesse sentido, vale destacar algumas falas das/dos entrevistadas/os.

> Isso inclusive acaba repelindo parte do público, tipo, quando não dá conta de ler o edital, não vão se inscrevendo, principalmente no ensino superior, ir ou não para a graduação é uma opção [...]. G5

> Então, assim, ele deixa muita gente de fora. Muita gente com deficiência fica de fora porque não tem o laudo ou tem dificuldade para fazer essa leitura. Se vier de uma família simples, então, não consegue. G3

Identificamos, ainda, a preocupação com as questões arquitetônicas na realização da prova.

> Mas, por exemplo, a escola onde aconteceu o processo seletivo, também apresentava dificuldades de acessibilidade, da rampa, sabe? Pra entrar na escola já é uma escada gigantesca [...]. G2

> A gente ainda tem algumas coisas para evoluir, no local de aplicação de prova não há uma conferência prévia em relação a toda a acessibilidade física, arquitetônica, do local. [...] G5

Nesse aspecto, as/os participantes relataram que as provas são realizadas ou nos próprios campi ou em outros locais, como escolas ou faculdades dos municípios e que, nem sempre, esses locais apresentam a acessibilidade arquitetônica necessária para pessoas que fazem uso de cadeira de rodas, andador, ou outro apoio, têm próteses ou órteses, ou têm restrições de locomoção. Também foi relatado que, em alguns casos, o processo seletivo é feito em escolas destinadas para crianças, onde as carteiras não têm o tamanho adequado para as/os candidatas/os adultas/os.

Portanto, podemos inferir que as barreiras arquitetônicas também se configuram como um problema a ser superado. E que, embora o edital preveja a oferta de serviços de acessibilidade, esses nem sempre são solicitados pelas/os candidatas/os que poderiam deles dispor, talvez por falta de conhecimento.

O último código a ser discutido em relação ao *Acesso* são as *cotas*. Nesse sentido, percebemos que há uma diversidade de situações no que concerne à concorrência nas cotas

para pessoas com deficiência e na procura por essas cotas. Enquanto em alguns campi as/os participantes relataram haver disputa interna, ou seja, concorrência em algumas cotas, em outros campi, se relatou que não há procura. Nesse último caso, as vagas das cotas não preenchidas são encaminhadas para candidatas/os de outras cotas, conforme previsto em edital.

Sobre esse aspecto, as/os participantes destacaram que

> Normalmente nós não temos também concorrência dentro das cotas [para pessoas com deficiência]. Acredito que a concorrência tanto no médio quanto no superior, às vezes essa cota nem é preenchida, ela é passada para outra cota. Isso costumeiramente, esse ano a gente teve. [...] Então tem essa acessibilidade, mas também a procura ainda não está tão elevada. G1

> a procura é bastante baixa por esse público do ensino superior e com um agravamento de 2020 para cá. Justamente porque houve uma queda na procura pelo ensino superior de uma maneira geral em todas as instituições e sobretudo, para nós, uma instituição nova, ainda um pouco desconhecida e especificamente por esse público que são as pessoas com deficiência. G6

No entanto, outras/os participantes percebem uma problemática em relação à forma como vinha acontecendo a reserva de vagas, não só para pessoas com deficiência, mas para outros segmentos abarcados pela política.

> Então a procura vem aumentando, até também por causa da cota. [...] a gente tem percebido um aumento sim, e eu acho que a tendência é aumentar cada vez mais. Inclusive para alguns cursos dando concorrência dentro da própria cota. G1

> Em termos de política afirmativa, o que a gente tem hoje é uma política de acesso que tem uma previsão de reserva de vagas. Quer dizer, não é nenhuma reserva de vagas, é uma política em que há uma previsão de cotas, daí as pessoas disputam dentro daquela cota. O problema que eu vejo, às vezes, é que a cota se torna, em alguns casos, mais disputada que a ampla concorrência. Então, você coloca os vulneráveis para brigar com os vulneráveis, sabe? Em vez de uma política que, de fato, os inclui, acaba por excluir. G6

De fato, a forma como a Lei de Cotas (Brasil, 2012a) estava regulamentada e vinha se materializando, provocava esse movimento de disputa entre as/os candidatas/os de cada cota. No entanto, essa situação foi modificada com a alteração da Lei de Cotas (Brasil, 2012a) pela Lei n. 14.723/2023 (Brasil, 2023a), conforme vimos no quinto capítulo. A Portaria MEC n. 2.027/2023 (Brasil, 2023b), que regulamentou a nova legislação,

estabeleceu que, em primeiro lugar, as/os candidatas/os concorram nas vagas de ampla concorrência e, apenas após o preenchimento dessas vagas, sejam direcionadas/os para as cotas para as quais se inscreveram. Essa mudança se configura como um importante avanço na política de cotas.

No entanto, vale destacar, conforme apontamos em trabalhos anteriores (Bondezan *et al*, 2022; Gallert *et al.,* 2021; Gallert; Góes; Lewandowski, 2021) que apenas a reserva de vagas em processos seletivos não garante a permanência das/os estudantes com deficiência na instituição, nem a conclusão do curso. Sobre este aspecto, Leonardo S. A. Cabral (2018) salienta

> quando consideramos as provisões destinadas especificamente à promoção do acesso, permanência, participação e sucesso acadêmico das pessoas com deficiência no ensino superior, importa compreender que não podemos nos restringir sua inclusão acadêmica unicamente à provisão do sistema de reserva de vagas, visto que essa, por si só, não consente necessariamente no reconhecimento de suas diferenças no âmbito educacional e na esfera dos direitos humanos, e tampouco à sua formação. Corre-se o risco, ainda, de o sistema de reserva de vagas findar-se por si só na mera demarcação das diferenças e na segmentação de um plural (Cabral, 2018, p. 23).

Portanto, embora a reserva de vagas seja necessária no atual contexto histórico e de extrema relevância para o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, a garantia da permanência e da conclusão do curso com qualidade na formação permeia outros aspectos que trataremos na sequência.

Para finalizar essa subseção, transcrevemos a fala bastante pertinente da/do participante G6 e os relatos da/do estudante E1 sobre a importância da política de cotas e a institucionalidade do IFPR.

> com relação à relevância da reserva de vagas, das cotas para esse público, embora talvez a gente tenha dificuldade de chegar a esse público e trazê-los para a nossa instituição [...]. Mas é de uma relevância extrema a oferta dessas vagas na categoria de cotas, sobretudo no Instituto Federal. Eu sempre comento que o nosso aluno preferido na educação profissional e tecnológica, seja de ensino técnico ou de ensino superior, é sempre o mais vulnerável. Tendo isso em vista, a nossa política de cotas é essencial para a oferta de vagas para esse público. O nosso desafio hoje na nossa política de acesso é chegarmos até esse público, convencê-lo a estar conosco e de que maneira a nossa estrutura é capaz também de atendê-lo, daí pensando nas nossas políticas de permanência. G6

> Ah, eu acho que se eu não tivesse cota, eu não teria realizado [o processo seletivo], sabe? Eu acho que eu nem teria tentado. [...] Mas eu acho que acabaria que eu nem tentaria, sabe? Não sei explicar por que, mas eu acho que uma das coisas que me deu possibilidade.. a cota foi impulsionadora, por eu realizar o curso de faculdade. E1

Em relação ao *Acesso,* podemos concluir pelos fragmentos apresentados que o processo seletivo em si pode se configurar como uma forma de *exclusão*. Não apenas por sua característica de ser um procedimento que seleciona pelo conhecimento, embora esta também seja uma forma histórica que dificulta a inserção de diversos segmentos sociais ao ensino superior, mas, além disso, pela forma como se materializa. Essa percepção fica evidente no fragmento da/do participante G5:

> Acho que melhoramos em relação a alguns aspectos, mas eu ainda acho que é um processo que talvez, inclusive, acabe gerando um certo afastamento desse público que poderia acessar a cota, que é uma pessoa com deficiência, e desiste antes mesmo de fazer a prova, ou desiste quando faz a prova, que se ela entende que... Se só fazer a prova já foi difícil, imagine ficar ali quatro anos estudando. G5

Assim, como vimos, as/os participantes G3 e G6 destacaram que se trata de um processo *excludente*, no sentido de que se configura como uma barreira que dificulta ou impede o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior.

Podemos dizer que se trata de um processo contraditório que pretende incluir, na medida em que estabelece as cotas e até certa acessibilidade durante a realização da prova, mas que, de forma geral, apresenta barreiras difíceis de serem transpostas logo de início, causando o afastamento das/os estudantes que seriam público prioritário das políticas institucionais, como vimos no fragmento de G5.

É inegável a relevância da política de cotas conforme vimos nos relatos de das/os participantes G6 e E1, e os avanços alcançados pela mudança da legislação em 2023 permitem uma reconfiguração do processo para que seja menos *excludente*, no entanto, uma alternativa que talvez dirimisse essa realidade fosse a adoção do processo seletivo por sorteio público. Eliezer Pacheco é defensor dessa prática, conforme anuncia em Rigues e Sarturi (2021).

6.2.2. Acessibilidade: “Envolve várias outras questões que às vezes fazem a corda estourar lá no estudante” - G5

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), em seu Art. 3º, Inciso I, define a acessibilidade como

> possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, s.p.).

Estabelece também em seu Art. 53 que a "acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social" (Brasil, 2015).

Segundo Manzini (2012), a definição de acessibilidade vem se modificando e ampliando. Nesse sentido, Márcia D. Pletsch, Francisco R. L. V. de Melo e Lucélia C. Cavalcante (2021, p. 27) destacam que "a acessibilidade passou a ser entendida como um *princípio* vinculado aos direitos humanos das pessoas com deficiência" (grifos das autoras e do autor).

Manzini (2012) chama a atenção para a possibilidade de confusão entre os termos acesso e acessibilidade e que eles podem ser utilizados erroneamente. Segundo o autor, nem tudo o que é acessível tem acessibilidade. Ele exemplifica que, uma universidade pode ser acessível no sentido de garantir o acesso das pessoas com deficiência em seus processos seletivos através da reserva vagas para estas/es estudantes, porém, isso não garante que exista acessibilidade.

Como vimos, Manzini (2012) esclarece que o acesso, ao se tratar de educação superior das pessoas com deficiência, está mais voltado para as condições de entrada na universidade, como vagas e cotas. Já a acessibilidade está relacionada às situações de permanência, ou seja, condições concretas que deveriam ser oferecidas pela instituição.

Nessa direção, Tânia M. dos S. Bassi (2021) destaca que, mesmo sendo conceitos diferentes, acesso e acessibilidade estão amplamente vinculados entre si desde os processos seletivos para o ensino superior e perpassam todo o processo acadêmico com vistas a garantir a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. A autora ressalta, ainda, que um sistema educacional *inclusivo* deve promover acessibilidade nos

variados aspectos: ambiente físico, na comunicação, nos materiais pedagógicos e nas estratégias didáticas.

Em trabalho anterior, publicado em Gladis C. Furlan *et al.* (2023, p. 8) destacamos que "o conceito de acessibilidade não é estático, nem algo pronto e acabado. Ele vem sendo elaborado no decorrer dos anos, na medida em que se amplia o conhecimento e as práticas no sentido de uma sociedade menos injusta e desigual".

Nesse sentido, Pletsch, Melo e Cavalcante (2021) ressaltam que os avanços na concepção de acessibilidade são relevantes para o desenvolvimento conceitual e são fundamentais para compreender a deficiência a partir dos modelos social e biopsicossocial, deslocando o foco dos impedimentos dos sujeitos para centralizar o papel social.

Feitas essas colocações iniciais, destacamos que elencamos como um dos temas de nossa análise a *Acessibilidade* pela pertinência da temática em relação às pessoas com deficiência. Assim, observamos as percepções das/dos participantes da pesquisa acerca desse tema.

Encontramos na literatura a classificação das denominadas *dimensões da acessibilidade*. Trazemos aqui uma breve definição de algumas delas que apareceram durante as entrevistas, as quais classificamos como códigos do tema. A organização aqui exposta foi apresentada em nosso trabalho anterior (Furlan *et al.* 2023), elaboradas a partir da LBI (Brasil, 2015) e Sassaki (2005; 2009), relacionando-as aos tipos de barreiras: a*cessibilidade atitudinal; acessibilidade arquitetônica ou física;* e *acessibilidade metodológica ou pedagógica.*

A acessibilidade arquitetônica ou física envolve ambientes internos e externos sem barreiras físicas.

A acessibilidade atitudinal se refere à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos ou qualquer tipo de discriminação. Requer superação de barreiras postas em atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Relaciona-se diretamente com todas as demais dimensões, pois são as atitudes das pessoas que impulsionam a remoção das diversas barreiras.

A acessibilidade metodológica ou pedagógica prevê a ausência de barreiras físicas e atitudinais nas metodologias e nas técnicas de estudos e de barreiras invisíveis nos currículos.

Passamos, então, a apresentação dos resultados propriamente.

Em relação à *acessibilidade arquitetônica* identificamos percepções diferentes que podem estar relacionadas à compreensão das/dos sujeitas/os da pesquisa acerca da temática, da realidade material experimentada em cada campus e/ou, ainda, as experiências vivenciadas.

Encontramos sinalizações de que a acessibilidade arquitetônica estaria de acordo com a legislação vigente e que, portanto, não se configura como um problema em determinados campi. Vale ressaltar que a estrutura física dos campi do IFPR é muito diversa. Alguns possuem o que as/os participantes chamaram de projeto padrão, que é construído nos mesmos moldes em diversos municípios. No entanto, essas construções precisam levar em consideração os relevos de cada campus que são diferentes. O que a maioria das/os entrevistadas/os relata nesses casos, é a distância a ser percorrida entre os blocos e as dificuldades próprias do relevo do terreno onde o campus do IFPR foi instalado.

Outros campi, por sua vez, estão instalados em estruturas que foram cedidas ou doadas por órgãos públicos, as quais nem sempre foram construídas para acomodar uma instituição de ensino, sendo, portanto, edifícios adaptados e com todas as dificuldades que decorrem dessas adaptações.

O processo de avaliação dos cursos superiores pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi indicado como um fator que determinou a tomada de decisão dos campi em relação à regulamentação de algumas características físicas da estrutura, como podemos observar nos fragmentos seguintes da entrevista com G4 e N1.

> Em questão à acessibilidade arquitetônica, eu acho que o nosso campus está super adaptado, porque a gente passou por reconhecimento dos cursos superiores [...] então a gente teve... o que não tinha, a gente teve que fazer, né, pra ficar tudo certinho. [...] Então, acho que em relação a isso, está tudo conforme a lei pede. G4

> A acessibilidade arquitetônica, acredito que ela é uma questão até razoavelmente organizada dentro do campus. Acho que tem até uma organização de possibilidade de locomoção independente da pessoa com deficiência, de autonomia. Acho que tem algumas questões que a gente vai aperfeiçoando no decorrer do tempo em relação à necessidade arquitetônica e conforme elas vão aparecer, conforme vão aparecer as necessidades. N1

Enicéia G. Mendes *et al.* (2025) realizaram um estudo sobre a acessibilidade arquitetônica nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar. Embora o estudo não tenha

versado sobre o ensino superior, compreendemos que alguns de seus achados possam ser relevantes para a problematizar a questão também nesse nível de ensino.

As autoras evidenciaram em seu estudo que

> mesmo com o aumento da descrição pormenorizada de itens de acessibilidade [na avaliação dos espaços escolares], nem sempre as métricas adotadas permitem a apreensão das condições de acessibilidade de fato oferecidas nas escolas, pois, para alguns quesitos, as opções de resposta ainda se reduzem ao registro de presença ou ausência do item. Compreende-se, portanto, que essas informações, por um lado, permitem certo monitoramento de registro de condição da acessibilidade física nas escolas brasileiras, mas, por outro, não possibilitam a assimilação das condições de funcionamento e usabilidade dos itens registrados (Mendes *et al.*, 2025, p. 15).

A mesma situação pode estar acontecendo em relação à avaliação do Sinaes, no entanto, não identificamos nenhum estudo que corrobore essa afirmação, de forma que podemos apenas problematizá-la a partir do que verificamos com nossas/os entrevistadas/os. Mesmo nos campi que relataram ter passado pela avaliação do Sinaes, tivemos relatos de problemas em relação à acessibilidade física, como plataforma de elevação sem manutenção, rampas com grau de inclinação inadequado, falta de rampas de acesso e entre blocos e outros.

Considerando que todos os campi do nosso estudo passaram por avaliação, uma vez que todos possuem cursos superiores, as contradições entre os resultados coletados em relação à acessibilidade arquitetônica nos leva a concordar com Mendes *et al.* (2025) de que, em geral, estamos muito longe de garantir acessibilidade física nas instituições de ensino brasileiras, pois, segundo as autoras, apesar de a legislação estabelecer a obrigatoriedade de seu cumprimento, também prevê ressalvas, as chamadas “adaptações razoáveis”, que abrem possibilidades de não atendimento adequado às pessoas com deficiência.

Além disso, embora as/os participantes mencionadas/os não tenham sido as/os únicas/os a apresentar essa percepção de que o campus garante a acessibilidade física, a maioria das/dos demais entrevistadas/os demonstrou uma perspectiva diferente. Vejamos:

> Falando da acessibilidade arquitetônica […] a gente teve algumas adaptações feitas, rampas no acesso a alguns blocos, mas a gente ainda tem uma acessibilidade muito reduzida ao público com mobilidade reduzida de modo geral. […] As coisas são um pouquinho distantes aqui, e o trajeto entre todos esses blocos não é dos melhores [...] são feitas rampas, e tudo mais, para facilitar um pouco, mas a gente ainda tem bastante dificuldade. G5

> Nós temos um problema de estrutura muito grande. Então a estrutura, ela já não é adequada para quem não apresenta nenhum tipo de dificuldade, de desafio aí, de locomoção, de acesso às instalações. Aí, triplique a dificuldade para alguém que tem essas limitações. […] nós temos uma dificuldade muito grande em termos estruturais. G2

> Em relação à arquitetônica, eu penso que nós evoluímos bastante. [...] Mas ainda existem locais, ainda existem espaços do campus que não estão totalmente adequados. N4

> A acessibilidade aqui no campus, falando de arquitetura, vamos dizer assim, a nossa construção aqui, ela foi projetada, acho que para a maioria dos campos a mesma coisa, para ser inaugurado o campus. No sentido de assim, foi feito o instituto, o campus e vamos abrir. Faça-se o mínimo possível de estrutura acessível. E aí, quando a gente se depara com esses estudantes, com esse público que tem deficiência, a gente vê que a estrutura não é adequada pra esse público. [...] Então, assim, essa parte estrutural física a gente deixa muito a desejar. N6

Pelos excertos podemos observar que alguns campi possuem uma estrutura mínima de acessibilidade que vem sendo melhorada conforme as necessidades surgem. Por necessidade, compreendemos, conforme relatado nas entrevistas, que se trata do ingresso de estudantes que demandam esse tipo de acessibilidade.

A partir dessa demanda os campi precisam fazer ajustes em suas estruturas para atender às necessidades mínimas dessas/es estudantes. Destacamos que são necessidades mínimas pois nos relatos ficou evidente que não é possível, devido às características dos campi e às dificuldades orçamentárias realizar todas as adaptações físicas que seriam necessárias para uma acessibilidade física plena, permanecendo, sempre, alguma barreira de maior ou menor impacto para as/os estudantes.

Vale ressaltar que nos campi onde houve ingresso de estudantes com deficiência que necessitavam de adaptações físicas, seja no ensino superior ou no ensino médio, a percepção dessas barreiras foi mais evidenciada pelas/os entrevistadas/os e, também, houve um maior movimento para a remoção das barreiras possíveis, demonstrando, tanto que a presença dessas/es estudantes na instituição promovem a busca pela viabilidade da acessibilidade, como que a pretensa acessibilidade pontuada por alguns/mas das/os entrevistadas/os não garante de fato a mobilidade dentro do campus para as/os estudantes que dela necessitam.

Em relação à *acessibilidade atitudinal*, destacamos os seguintes fragmentos para análise:

> A aceitação das pessoas [...], esse é um aspecto que a gente ainda precisa evoluir mais. [...] É essa falta de entendimento de que não é o curso dele que tem que se preparar para receber ele, mas é o campus, todos nós, todos nós aqui, os [xx] funcionários, os [xx] alunos, eles precisam entender e receber essas pessoas, não é só o professor que vai dar aula para aquele aluno. Então, esse aspecto, o campus [...], precisa evoluir bastante ainda. N4

> Tudo tem que melhorar [dimensões da acessibilidade], tem que melhorar! Por isso essa necessidade, toda semana pedagógica tem ações, sempre que a gente pode, no meio do ano também, outras atividades. A gente sempre dá muita visibilidade para isso, para tentar melhorar essa coisa do atitudinal mesmo das pessoas, para entenderem o porquê de algumas solicitações. [...] Então, a gente tem essas dificuldades. G3

> Então, esse tipo de acessibilidade, acessibilidade de atitude não, por exemplo, eu tenho visto, percebido a mudança com relação a pensar nessas pessoas. Claro, não é aquele ideal, aquele cem por cento, "nossa, todo mundo aqui é empático", não é esse mundo aqui não. Eu tenho ali as pessoas que falam assim: "mas tem que vir mesmo pra cá?". Ainda tem pessoas que falam assim: "A gente precisa receber mesmo esse aluno aqui? Com deficiência?". Eu falo: "Meu filho, essa fala não pode nem existir". Mas eu tenho que tentar entender que talvez ele não tenha recebido uma formação. Isso não exime, não anula a responsabilidade dele enquanto servidor, enquanto nessa área educacional buscar saber por que está aqui, como está aqui, o que que assegura ele estar aqui. E saber que esse tipo de fala, eu não posso mais utilizar. Então, assim, mas são mudanças… são mudanças… é um processo. N6

> [...] eu não estou generalizando, tem vários professores que você percebe que eles querem muito fazer com que a coisa funcione. Eles buscam orientação, elaboram estratégias que são sensacionais! Você vê que a coisa funciona e tal. Mas tem uns casos pontuais que a gente esbarra nisso, sendo, tipo: "não vou mexer porque aí, sei lá, não vou facilitar". Aí eu entro nesse tipo de discurso, né? "Você tem que manter a qualidade" Sabe? E eu entendo que é uma barreira. Assim… não é genérica, não são todos os profissionais, mas ela existe, sim. G5

Podemos observar que a acessibilidade atitudinal, compreendida enquanto às atitudes e comportamentos nas relações interpessoais com as pessoas com deficiência, não é plenamente realizada nos campi que fizeram parte do nosso recorte. Obtivemos relatos de participantes que afirmaram não perceberem dificuldades nesse sentido, enquanto outros apontaram que são pontuais os casos de servidoras/es e estudantes que apresentam condutas preconceituosas em relação ao público em questão. Dessa forma, assim como em outros aspectos, constatamos que a realidade é diversa nos campi e depende das pessoas que constituem cada realidade específica.

No caso dos excertos selecionados, podemos sinalizar concordância com os resultados encontrados por Elis R. Pôncio (2019) em sua pesquisa. A autora realizou um estudo de caso sobre as atitudes de servidoras/es e estudantes em relação às pessoas com deficiência no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e constatou que algumas pessoas apresentam atitudes estereotipadas, estigmatizantes e discriminatórias com as pessoas com deficiência. Segundo a pesquisadora, essas atitudes estão pautadas na percepção histórica e cultural de que a deficiência é fator limitante, que impossibilita as pessoas com deficiência de estudarem.

Também identificou, para além do preconceito, outros dois elementos que podem levar ao desenvolvimento de barreiras atitudinais contra pessoas com deficiência: o desconhecimento e a negligência (Pôncio, 2019).

Podemos relacionar nossos achados nesse mesmo sentido. A questão do preconceito no sentido de pensar a deficiência como incapacidade de estudar, no caso, fica evidente no relato de N6 quando traz exemplos de falas de docentes que questionam o ingresso de estudantes com deficiência no IFPR, como se este não fosse o local adequado para escolarização destas/es estudantes e como se estas/es estudantes não fossem desejáveis na instituição.

Tais falas, apontadas ainda por outras/os participantes, demonstrando que não são casos isolados e incomuns, indicam não apenas desconhecimento da parte dessas/es docentes acerca dos direitos das pessoas com deficiência, como também da própria institucionalidade do IFPR, que, como vimos no quinto capítulo, pretende se constituir como uma instituição que visa romper com a histórica *exclusão* de segmentos sociais deixados às margens dos processos educacionais por séculos.

Quando a/o participante N4 destaca a necessidade de que todas/os as/os servidores e estudantes do campus se envolvam no processo de *inclusão* das pessoas com deficiência, demonstra que há casos de negligência, ou seja, há pessoas que se eximem de envolvimento nessas questões, como se não fizesse parte de suas atribuições e de seu cotidiano de trabalho.

Essa percepção é comum, infelizmente, na educação de estudantes com deficiência, quando determinadas/os sujeitas/os entendem que não precisam se comprometer com os processos de ensino e de aprendizagem e também com todos os demais aspectos que envolvem a permanência dessas/es estudantes na instituição e sua participação social. Demonstrando a compreensão de que apenas aquelas/es que trabalham diretamente com a

Educação Especial seriam responsáveis pelas ações voltadas para essas/es estudantes, como a/o docente de Educação Especial, a/o Tilsp, demais profissionais de apoio e as CNapnes.

A negligência também é perceptível na fala de G5 ao relatar a resistência de docentes em realizar adaptações curriculares. Esse relato vem associado ao preconceito em relação às capacidades de aprendizagem das pessoas com deficiência e ao desconhecimento dos seus direitos educacionais. Nesse relato, assim como o anterior, a negligência é um não fazer, um não se envolver, deixando para a/o estudante as implicações. Sobre esse aspecto, em seu relato, G5 continua

> É uma questão bastante complexa quando a gente cai nessa questão de metodologia, entre outros aspectos, tipo autonomia docente. Uma coisa que a gente ouve, quando se sugere para o professor fazer de um jeito diferente, ele não vai fazer, ele é a pessoa que tem experiência naquela disciplina. Então envolve várias outras questões que às vezes fazem a corda estourar lá o estudante, ele que às vezes não consegue se desenvolver, concluir com êxito mesmo, em determinado componente, por falta de adaptação. G5

Pôncio (2019) destaca que, tanto o preconceito como a negligência decorrem do desconhecimento das especificidades das pessoas com deficiência e de seu modo de vida. A pesquisadora destaca a importância da conscientização para a promoção da acessibilidade atitudinal. No mesmo sentido, Sassaki (2009) destaca a necessidade de formação e de conscientização da sociedade acerca da prática da acessibilidade atitudinal, estimulando, dessa forma, relações interpessoais mais humanizadas entre as pessoas com e sem deficiência nas diversas esferas da vida social.

Por se tratar de uma instituição de ensino, compreendemos que não se trata apenas de conscientizar as/os servidoras/es e estudantes, mas, concordando com Sassaki (2009), para além disso, se trata de formar as pessoas no sentido de possibilidades de se estabelecer uma educação mais emancipadora.

A necessidade de formação também é percebida por nossas/os entrevistadas/os de forma geral. Nos excertos destacados, essa posição é evidente quando N4 cita a necessidade de que todas/os compreendam que estão implicadas/os no processo; da mesma forma no relato de G3 dos esforços empreendidos no sentido de fornecer ações de formação que tratem da temática das pessoas com deficiência; e, ainda, no relato de N6 ao destacar que a falta de formação não pode ser pretexto para se isentar do trabalho pedagógico pautado na perspectiva da *inclusão* escolar.

Tais colocações nos levam a tratar do próximo código que elencamos no tema *Acessibilidade: a acessibilidade metodológica*. Da mesma forma como procedemos anteriormente, traremos alguns fragmentos das entrevistas que nos permitem discutir esse tópico.

> Em relação a adaptação metodológica, eu acho que ainda há alguns pontos que a gente falha bastante. O que a gente ouve dos professores é que eles precisam de orientação, porque ninguém tem, sei lá, as licenciaturas ou os cursos, boa parte do corpo docente nem da licenciatura vem, tem uma formação de engenharia ou de bacharelado. E em geral os professores não têm essa formação, essa carreira acadêmica para trabalhar com todas essas especificidades que seria acompanhado pelo Napne. [...] E aí eu acho que é onde a gente ainda falha um pouco, sabe, essas adaptações dos professores. Então, eu acho que a gente ainda acaba falhando um pouco em relação a essas adaptações mesmo, metodológicas, essa acessibilidade metodológica. Às vezes por falta de orientação, às vezes porque o que se pensa que vai dar certo não dá certo, não funciona. G5

> Agora eu vejo como uma dificuldade grande e a principal barreira é a adequação metodológica. Então assim, como incluir o aluno de fato na sala de aula? O que eu vejo é que os nossos estudantes estão inseridos na sala de aula, nós nos esforçamos para incluí-los, mas eles não estão incluídos. Eles não estão incluídos por uma série de fatores, por uma limitação financeira, uma limitação física, uma limitação de capacitação pedagógica, ninguém foi ensinado a adequar suas aulas. G6

> A questão da acessibilidade metodológica, que eu acredito que é onde a gente dá ênfase é o trabalho do professor. A gente precisa crescer bastante nisso e encontrar maneiras até de auxiliar os professores a saber como fazer. Essa é uma questão formativa e acho que é uma das questões que a gente tem que investir bastante. Junto com o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico de modo geral, as questões relacionadas a ensino, a avaliação... A gente precisa também pensar essas questões da acessibilidade metodológica do docente. N1

Podemos relacionar esses excertos com os apontamentos identificados nos fragmentos apresentados relativos à acessibilidade atitudinal. Assim, é possível problematizar que, se em alguns casos há uma certa resistência das/os docentes em realizar as adaptações de suas aulas, se há negligência e/ou preconceito, e em muitos outros casos, conforme nos indicaram as/os entrevistadas/os, o problema está na falta de formação, no saber fazer.

A questão da formação foi eleita como um dos temas analisados em nossa pesquisa e os resultados encontrados serão apresentados na subseção seguinte. Por ora, podemos apontar acerca da *Acessibilidade* que, conforme salientam José G. de A. Almeida e Eliane

L. Ferreira (2018), *incluir* as pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais implica um movimento de adequação que vai além do direito de acesso ou da promoção da acessibilidade arquitetônica, demandando a necessidade de ampliação do conhecimento relacionada à promoção da acessibilidade em suas múltiplas dimensões.

No entanto, segundo a autora e o autor, para que isso se efetive, se faz necessário um processo mais amplo, que requer, ainda, a superação do conceito de ser humano idealizado para os espaços e para as relações sociais.

> Desestabilizar as normas e os padrões sócio-historicamente estabelecidos é a tarefa do atual processo de inclusão. [...] Visando o avanço deste processo, destacamos a necessidade de um olhar mais atento aos sentidos mobilizados pela deficiência no sujeito, pois [...] o não reconhecimento da posição-sujeito de aluno universitário com deficiência é sintomático do preconceito e da estigmatização ainda atreladas à deficiência, e influencia diretamente na identificação e no atendimento de suas necessidades individuais para eliminação das barreiras que concorrem com sua inclusão (Almeida; Ferreira, 2018, p. 73).

Portanto, recaímos, novamente, na questão da formação. Pois os preconceitos e a estigmatização são históricas e estruturais em nossa sociedade, conforme discutimos no quarto capítulo, e apenas com o conhecimento é possível superá-la.

Nossos achados relacionados à acessibilidade corroboram o que identificamos na análise do PDIs do IFPR (2009b, 2014, 2018a, 2023d) em que evidenciamos, dentre as fragilidades institucionais apontadas nos documentos em questão, as dificuldades encontradas pelo Instituto em promover a acessibilidade arquitetônica e a formação das/os servidoras/es para o atendimento das/dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Essas constatações demonstram que a instituição reconhece seus limites há anos, pois desde o segundo PDI-IFPR 2014-2018 (2014), a acessibilidade é apontada como um ponto fraco e como um objetivo estratégico, tendo sido novamente citada no PDI-IFPR 2019-2023 (IFPR, 2018a) e no PDI-IFPR 2024-2028 (IFPR, 2023d), demonstrando a dificuldade de o IFPR avançar efetivamente na questão.

Vale destacar que, conforme anuncia Pôncio (2019), a acessibilidade atitudinal é essencial para que se possa concretizar as demais dimensões da acessibilidade. Podemos acrescentar que a acessibilidade atitudinal só pode ser atingida, em um nível mais elevado,

com a superação dos preconceitos e da estigmatização das pessoas com deficiência, portanto, do capacitismo.

Jaciete B. Santos (2013) acrescenta que

> As IES precisam, urgentemente, atentar para a relevância das diferentes dimensões da acessibilidade porque a ausência destas reduz, em grande medida, as possibilidades de autonomia acadêmica de quem não consegue compensar determinadas limitações de ordem física, sensorial e/ou intelectual por não usufruir desse benefício (Santos, 2013, p. 258-259).

No entanto, tais perspectivas não se configuram em um avanço realmente efetivo para pensar a *exclusão* da pessoa com deficiência na sociedade se não tiverem como horizonte a perspectiva de classe e da superação da sociedade capitalista. Pois nenhuma acessibilidade, por mais eficiente, necessária e despida de preconceito que se possa pensar, quando pautada nos ideais do capitalismo, é capaz de pretender a emancipação humana, condição fundamental para a real superação das históricas *exclusão,* segregação e exploração das pessoas com deficiência.

6.2.3. Formação: "Os professores sabem que tem que fazer diferente, mas eles não sabem o que é esse diferente" - G6

Segundo Elisabeth Rossetto e Jane P. Iacono (2022), para além do acesso, a *inclusão* no ensino superior deve estar pautada no respeito às diferenças e na busca por formas adequadas para a realização do processo ensino aprendizagem. Essa compreensão deve levar em consideração a igualdade de oportunidades para todas/os, com permanência e aproveitamento, em especial no âmbito pedagógico.

Nesse sentido, ainda segundo as autoras, se faz necessário excluir os obstáculos e as barreiras ao desenvolvimento do conhecimento e, para tal, a igualdade se constitui como um dos fundamentos da educação *inclusiva*, não como uniformização, mas no sentido de valorização das diferenças. E, ainda, para além da igualdade, a equidade também se configura como um conceito que visa a garantia dos direitos, sendo, neste contexto, o direito de apropriação do conhecimento científico ensinado nos diferentes cursos das instituições de ensino superior (Rossetto; Iacono, 2023).

Para garantir o processo de ensino e aprendizagem das/os estudantes com deficiência no ensino superior, se faz necessário que as/os servidoras/es envolvidas/os no processo

tenham formação para tal. No entanto, nesse nível de ensino essa questão recebe primordial destaque, uma vez que muitas/os docentes não têm formação pedagógica, pois não tiveram sua formação inicial em cursos de licenciatura. Demandando, portanto, que as/os docentes busquem, individualmente, essa formação em nível de formação continuada, ou que as instituições tenham a preocupação em ofertar formações dessa natureza.

Ações desse tipo, quando voltadas para temática das pessoas com deficiência, contribuem não apenas para eliminação de barreiras metodológicas, mas também para outros tipos de barreiras, pois, na medida em que as/os profissionais da instituição avançam em conhecimento, são mais qualificadas/os para identificar barreiras de todas as naturezas e promover ações para o enfrentamento delas.

Dessa forma, selecionamos o tema *Formação* em nossa análise pois ele se mostrou um aspecto de extrema relevância no que se refere a inserção das/os estudantes com deficiência no ensino superior no IFPR. Para esse tema, elencamos três códigos: *público-alvo das ações de formação; forma de oferta das ações*; e *temática das ações*.

Por formação, entendemos nesse contexto, as colocações de nossas/os entrevistadas/os acerca das ações ou necessidade de ações de formação continuada ofertadas pela instituição às/aos servidoras/es relacionadas à temática da *inclusão* das pessoas com deficiência, da Educação Especial e do ensino *inclusivo* para esse público.

Na análise dos resultados do tema *Formação*, assim como nos anteriores, encontramos uma diversidade de situações, algumas vezes opostas. Em relação ao código *público-alvo das ações de formação*, essa divergência se manifesta, por exemplo, nas ações de formação destinadas às/aos docentes que, em alguns campi são destinadas apenas aquelas/es que atuam diretamente com estudantes com deficiência enquanto em outros campi são destinadas à todas/os as/os docentes. Vejamos alguns fragmentos.

> Esse ano, quando os professores vieram para a semana pedagógica, uma tarde inteira foi sobre isso. [...] E quando ele [estudante] vai para o segundo ano, os professores já conhecem, a sessão [Sepae] já conhece, o professor já conhece, isso facilita todo o processo. G1

> Acho que a gente ainda tem esse processo bastante incipiente. O que a gente tem que fazer é muito pensado para o docente. Porque ele está naquele ano como estudante na condição tal, então ele vai participar daquela formação, os professores que naquele ano não tem, por exemplo, nenhum estudante surdo na sala, eles não estão muito preocupados em pensar questões de acessibilidade ao público surdo, por exemplo. Isso tem sido bastante comum. G5

Há outros relatos nesse sentido. Percebemos que o entendimento das/os participantes dos campi onde as ações são mais gerais, ou seja, voltadas para todas/os as/os docentes, é de que tais ações são mais efetivas e "facilitam o processo", como anunciado por G1. Já nos campi onde as ações são mais pontuais, há mais dificuldade com o trabalho.

Vale ressaltar que essas opções não se dão arbitrariamente. De modo geral, os campi onde as ações são mais gerais possuem mais servidoras/es atuando junto à CNapne, possuem uma estrutura de pessoal mais organizada e uma caminhada há longo prazo nesse sentido. Já nos campi onde as ações são mais pontuais, de forma geral, apresentam maiores dificuldades, principalmente na composição das equipes e no quadro de servidoras/es.

Nesse sentido, a/o entrevistada/o G7 usou a expressão "matar um leão por dia" para indicar a realidade do campus em relação ao trabalho com as/os estudantes com deficiência devido, principalmente, à falta de servidoras/es.

Nesse sentido, Luana U. Costa (2018) destaca que

> A carência de recursos humanos também se mostra como uma realidade comum ao NAPNE em todo o país [...], o que demonstra a dificuldade de executar ações de inclusão necessárias devido os membros da equipe do NAPNE terem que equilibrar as atribuições exigidas pelo núcleo com as atividades relacionadas à sua função na instituição (Costa, 2018, p. 44).

Vale ressaltar, ainda, que nos campi onde faltam servidoras/es, as demandas de trabalho sobre aquelas/es que estão atuando são maiores, pois precisam se dedicar à diversas atividades, acumulando funções e tarefas de diferentes naturezas.

As Coordenações dos Napnes (CNapnes), por exemplo, são exercidas por servidoras/es que precisam, além da dedicação ao Núcleo, encaminharem as atividades cotidianas de seus cargos específicos. Dentre as CNapnes que entrevistamos, havia servidoras/es docentes de diferentes áreas, inclusive da Educação Especial; assistentes sociais; pedagogas/os; técnicas/os em assuntos educacionais; e Tilsps. Todas/os relataram que acumulavam, além da Coordenação dos Napnes, as atividades específicas de seus cargos e, ainda, outras.

Outro aspecto identificado neste código foi sobre *para quem as ações são destinadas*. Trazemos alguns exemplos de fragmentos.

> O Napne se movimenta no sentido de promover essa formação, principalmente dos docentes. Mas a gente entende que isso é uma ação que afeta toda a comunidade. G2

> Pensando na formação dos servidores como um todo, é algo que a gente precisa iniciar. Ainda que esses eventos que eu comentei que o Napne faz, eles sejam abertos para toda a comunidade acadêmica, não é uma rotina, por exemplo, servidores da Secretaria participarem, servidores da biblioteca participarem, técnico de laboratório… que também é preciso participar. É uma coisa meio que… uma regra velada que aquilo é para professores, ou equipe pedagógica. A gente meio que separa os professores, o pessoal da Sepae, e aí os demais são técnicos, como se todos fossem só do administrativo, que só fosse trabalhar com o computador. Então acho que a gente está precisando evoluir bastante nesse ponto, de compreender que todos ali atendem no dia a dia, direta ou indiretamente, esse público. G5

Nesses excertos percebemos a preocupação de estender as formações para toda a comunidade interna de servidoras/es. Houve também relatos acerca da participação de estudantes e da comunidade externa em eventos abertos. No entanto, vale ressaltar que houve relato das CNapnes de que há participação de servidoras/es técnicas/os administrativas/os não vinculados diretamente aos setores pedagógicos na composição de diversos Núcleos, demonstrando que há certo interesse de parte dessas/es servidoras na temática da inclusão da pessoa com deficiência.

Compreendemos que envolver toda a comunidade interna nas ações de formação, principalmente quando abordam aspectos mais gerais relacionados às pessoas com deficiência, é uma importante ferramenta e um espaço relevante para disseminação da proposta *inclusiva* dos IFs, para a formação humana dessas pessoas e para a compreensão do papel de cada agente pública/o nesse processo.

Passando para o código *forma de oferta ações de formação*, encontramos resultados que se opõem na percepção das/os entrevistados. Identificamos aquelas/es que defendem o formato online, ou remoto, e aquelas/es que defendem as formações presenciais; as/os que defendem formações mais gerais e as/os que defendem formações específicas, sob demanda; aquelas/es que relatam desenvolverem ações pontuais, esporádicas e aquelas/es que relatam a realização de formação contínua. Vejamos alguns fragmentos.

> Em relação à formação, eu vejo que a reitoria tá propondo agora algumas formações, né? Online. Parece que antes da pandemia a gente não via muito essas formações online, acho que talvez a gente não tivesse acostumado com esse formato e agora acho que facilitou, né? G4

> O da reitoria tem, uns tempos pra cá, aumentado a quantidade de formações ligadas à temática. Então, geralmente pelo canal Conexão, de maneira online. Mas eu acho que é muito mais eficiente se forem visitas nos campus

> do que fazer canal Conexão. Particularmente eu acho que vale muito mais a pena [...] porque o intuito de uma formação é que haja troca e se torna muito limitada online, porque fica restrito, muitas vezes aquele chat do YouTube. Então, a gente fica limitado, porque o chat do YouTube não é a mesma coisa do que você estar junto de quem está dando informação, você trocar aquela experiência, você conversar e a pessoa, sabe, dar a atenção maior para cada particularidade dos campi. Tem como melhorar esse tipo de formação fazendo essa agenda com os campi. […] Bom, facilita fazer online, mas não é tão eficiente quanto. G7

> Claro que a gente sabe que está se despontando aí, direto a gente tem alguma live, alguma formação online, tudo mais, que contribui bastante. Mas a gente ainda sente falta do ajuntamento de pessoas do IFPR num trabalho assim. Porque nesse ajuntamento, nesse coletivo, igual professores de Educação Especial, juntos, presencialmente, para trocar informações. Às vezes, na live ali, a gente não consegue ter essa dimensão e tudo mais, mas a gente precisa de formações presenciais. E aí, claro que considera-se todo o processo da pandemia e tudo mais, mas antes também a gente já não tinha esses encontros, né? E aí a nossa defesa, então, a minha, né? É para que a gente consiga ter isso mais implantado no Instituto Federal formações que a gente possa estar juntos, dialogando, trabalhando, conversando, juntos sobre isso. Uma das coisas que tem contribuído bastante são as nossas conversas por *meet*, não tem onde ser diferente. Mas às vezes os professores mesmo, a gente faz, de repente, uma visita no campus de fulano de tal, na sala de recursos de tal, e a gente consegue ter a dimensão de como é feito o trabalho, do que a gente faz, poderia no outro já estar fazendo diferente. Então, a gente consegue minimamente ter essas parcerias assim, indo no campus dos outros. Mas a gente precisa do coletivo, para discutir ações e tudo mais. Então, para mim, falta ainda a implementação dessas formações, dessas formações contínuas. Eu não acho que tem tanto investimento para isso no Instituto Federal. N6

Nesses fragmentos as/os participantes fazem referência à responsabilidade institucional da reitoria em ofertar formações. Enquanto G4 considera a viabilidade de formações em formato remoto como um aspecto positivo, G7 e N6 chamam a atenção para a necessidade de formações presenciais, as quais, conforme fica evidente, não acontecem via reitoria.

De forma geral, todas/os as/os participantes relataram que em maior ou menor quantidade, de forma mais ou menos organizada, os campi ofertam formações, esporádicas ou contínuas. O ponto elencado aqui é o envolvimento da reitoria nessas ações.

Conforme já destacamos, os campi com maiores problemas de falta de servidoras/es são os que mais têm dificuldade em organizar tais ações. Portanto, a atuação da reitoria nesse sentido poderia suprir, ainda que parcialmente, a demanda, visto que em todos os campi há ingresso de estudantes com deficiência, seja no ensino médio e/ou no superior.

Também vale o destaque para a fala de G7 e N6 sobre a necessidade de troca de experiências que não acontece de forma muito efetiva nas formações remotas. No entanto, a/o participante N6, pondera que, para as/os docentes, as ações remotas podem ser uma ferramenta importante.

> Mas esses cursos, formação um pouco mais duradoura, eles [docentes] não conseguem participar por conta da sobrecarga de trabalho. E aí, nas formações online, eu acho que tem um pouco mais de participação. Devido a ser online, devido a ser um período mais curto, e ele pode fazer isso da casa dele, então, assim, online surte mais efeito do que o presencial. N6

Sobre a periodicidade das formações, trazemos dois fragmentos que retratam situações divergentes.

> Aí a gente tem as ações formativas aqui do campus, então sempre que possível a gente tenta colocar temas relacionados à inclusão das nossas formações pedagógicas. G6

> No campus já foi feito algumas, mas assim, é esporádica, não é algo que a gente tem um planejamento. Agora, [nome da/o coordenador/a do Napne], no semestre passado, até conversou comigo de pensar, esquematizar esse tipo de formação através do Napne. Mas até o momento a gente não tinha nada que era sistematizado periodicamente. A gente teve algumas formações, principalmente quando a gente recebeu o estudante [tipo da deficiência], a gente teve algumas, mas nada que seja periódico. G4

> [...] porque a gente tem demandas mais urgentes, aquele estudante está naquele momento demandando algum tipo de adaptação. Essas ações têm sido muito voltadas para os professores atuantes com aquele aluno naquele período letivo. E eu acho que a gente tem algumas coisas que podem ser mais permanentes, até porque talvez elas facilitem o trabalho futuro. G3

Esses excertos exemplificam a diversidade de situações relatadas no que se refere à periodicidade das formações, demonstrando que, também nesse aspecto, a materialidade do IFPR é múltipla. Enquanto alguns campi possuem uma certa organização, ofertando ações contínuas nas semanas pedagógicas no início dos semestres letivos, outros não possuem um planejamento em relação a essa temática.

Novamente destacamos que a falta de planejamento não demonstra, necessariamente, a falta de preocupação com as/os estudantes, como fica evidente nas falas de G4 e G3 que indicam a percepção de que haja ações permanentes. A efetivação ou não dessas ações está associada à realidade material de cada campus.

O último código que elegemos no tema *Formação* foi a *temática das ações de formação* e, aqui, mais uma vez, encontramos a ressalva da falta e da necessidade de atividades de formação. Nesse caso, o destaque na maioria das falas foi para a necessidade de formações voltadas paras as questões práticas da atividade docente no processo de ensino e aprendizagem.

> O que eu percebo dos docentes com quem eu converso, claro, não é uma resistência a incluir, mas é um desânimo em não saber como incluir e não encontrar as ferramentas necessárias ou as capacitações necessárias. [...] Então, assim, não é um tema que as pessoas rejeitem. É um tema que as pessoas estão interessadas, mas o que eu sinto como barreira é essa questão, as pessoas dificilmente encontram efetividade, aplicação nessas capacitações. G6

> Mas ainda assim eu acredito que é necessário algumas formações, alguns momentos de formação pedagógica com os docentes, pra pensar justamente na instrumentalização na hora de trabalhar com o aluno para pensar, de repente, algumas atividades diferentes do que normalmente são feitas e que possa ser às vezes mais acolhedora. Não que as que acontecem não sejam, mas de repente ter novas opções, pensar que posso fazer outras coisas, que vai ser tão aplicável e tão benéfico não só para quem tem uma deficiência, como para o outro que não tem a deficiência. [...] algo que seja efetivo para todos. G7

> Mas eu acho que falta um pouco disso daí, de formações nesse âmbito [como fazer]. E é difícil, porque é difícil muitas vezes fazer formações um pouco mais gerais, porque cada campus tem uma realidade. Então, por exemplo, esperar que a Proens [Pró-Reitoria de Ensino], de repente, faça. Não dá. Porque a realidade de um campus é diferente do outro. Se nós temos um número elevado de [tipo de deficiência], tem campus que não tem nenhum. Mas, em compensação, tem campus que tem cadeirante, tem campus que tem uma quantidade de alunos com espectro autista um pouco complicado. [...] Fica mesmo difícil, muitas vezes, você ter uma formação. [...] Então, é algo que tem que ser pontual. G7

> Mas aí também a questão de ser muito abrangente. Você faz uma formação mais ampla, mas de repente você recebe um caso específico que você não consegue aproveitar. Foi feita a capacitação, todo servidor participou, está todo mundo capacitado. Mas de repente chega um caso que você… [gesto de não saber o que fazer]. G4

> [...] é uma crítica muito contundente que eu tenho. Sempre que nós fazemos formação, eu peço para que as pessoas se preocupem em dizer: "Eu tenho um aluno autista, e agora? O que eu vou fazer? Onde que ele vai sentar? Como que eu vou escrever na lousa? Como que eu vou adaptar o material?" E eu não quero saber das perspectivas ontológicas, epistemológicas, históricas e legais do transtorno do espectro autista, porque isso não vai me ensinar em que lugar na sala ele tem que sentar. G6

> Eu acho que uma barreira, pra mim, eu acho que não é só aqui também, nas escolas municipais, estaduais, isso vem de tudo. É uma questão da formação dos professores, e não só dos professores, até de nós como servidores, técnicos administrativos, técnicos educacionais. É de que nunca se sabe muito bem como lidar. Eu sinto uma falta de formação, uma formação muito deficiente nesse sentido, sabe? A gente já teve até, inclusive, alguns embates aqui de professor chegar e falar: "Tá, mas o que eu faço?" E a gente tem que virar para o professor e falar assim: "Olha, não existe uma cartilha como lidar com um aluno cego, como lidar com um aluno autista, como lidar com um aluno com TDAH". Todos nós estamos aprendendo e cada um, como cada ser humano dito normal, entre aspas, cada um tem a sua especificidade, aprende melhor de um jeito, responde melhor de um jeito. Com o aluno que tem alguma deficiência ou necessidade específica, é a mesma coisa. Nem todo autista aprende do mesmo jeito, né? Nem todo autista tem dificuldade de fala, nem todo autista tem facilidade com matemática, por exemplo. N2

A partir desses fragmentos observamos, portanto, a preocupação com a necessidade de formações voltadas para o fazer docente no processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos a urgência que a/o docente em sala de aula tem de receber respostas rápidas sobre como proceder, como é relatado nas falas de G6, e esse é um conhecimento necessário às/aos docentes para a efetivação da aquisição do conhecimento científico pelas/os estudantes em questão.

Como vimos em fragmentos anteriores, houve argumentações em prol de formações mais gerais quando as/os participantes defenderam que todas/os as/os servidoras/es deveriam participar das formações, a fim de que todas/os possam adquirir os conhecimentos e não apenas as/os envolvidas/os diretamente com as/os estudantes naquele momento. No entanto, aqui se trata da formação específica das/os docentes que necessitam de formação específica sobre como proceder em sala de aula.

Nesse caso, vale o destaque da fala de G6 quando ressalta: "E eu não quero saber das perspectivas ontológicas, epistemológicas, históricas e legais do transtorno do espectro autista", pois, segundo ela/e, formações com esse viés não trazem respostas práticas para as/os docentes.

Eliane B. Pertile *et al.* (2025) defendem, apoiadas em Vigotski, que a escolarização das pessoas com deficiência não deve se pautar na deficiência em si, mas nas capacidades que essas pessoas possuem de se desenvolverem com a mediação docente para aquisição da cultura como forma de compensar a deficiência.

Nesse sentido, argumentam que

> não cabe ao professor estudar sobre a deficiência, estudar a condição biológica, o que falta no aluno, mas o que socialmente está se interpondo na relação dele com os outros, o que socialmente é um obstáculo para ele acessar o conhecimento. Essa é a premissa educativa que nos permite construir equipamentos culturais ou formas culturais para que o sujeito tenha as possibilidades sociais de se fazer humano (Pertile *et. al*, 2025, p. 46).

Concordando com as autoras, entendemos que as formações voltadas especificamente para as/os docentes não devem, necessariamente, estar tão pautadas na caracterização das deficiências e seus aspectos biológicos, pois, esse tipo de formação, pode contribuir para uma compreensão da deficiência pautada no modelo médico, na biologização e na ênfase em laudos.

Tais formações, quando voltadas para o como fazer, precisam estar amparadas em teorias educacionais consistentes e não podem ser meras "receitas" ou "manuais". Pertile *et al.* (2025) problematizam a diversidade de abordagens de pensamento que disputam a explicação da realidade nesse sentido e que expressam diferentes interesses, inclusive de mercado de formação e de venda de materiais. Portanto, entendemos que não se trata de qualquer teoria considerando as propostas deste estudo.

Se os IFs se pretendem *inclusivos* no sentido de não apenas inserir populações marginalizadas na cultura capitalista, mas, tal como se propõe, buscam a emancipação humana e a mudança estrutural dessa sociedade, a teoria pedagógica que respalda as práticas educacionais precisa estar fundamentada nos mesmos princípios. Portanto, consideramos que a Psicologia Histórico-Cultural é a que melhor responde a esses anseios, pois não está comprometida com os ideais do capitalismo e oferece subsídios para se pensar e praticar uma educação voltada para o desenvolvimento humano em sua omnilateralidade.

Para essa perspectiva teórica, segundo Rossetto e Iacono (2022), a prática pedagógica deve ser mediada com atividades que aproximem a/o sujeita/o da aprendizagem e a cultura humana de forma intencional e conduzida com o objetivo de garantir as possibilidades postas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todas/os. Dessa forma, ainda segundo as autoras, a prática pedagógica deve ser pensada e articulada com a realidade, por meio de uma relação dialética entre o ensino e o desenvolvimento, possibilitando o processo de humanização e a formação da/do sujeita/o e de suas possibilidades psíquicas, impulsionando sua tomada de consciência.

Dessa forma

> Ao se estabelecer uma relação de unidade entre a teoria e a prática, é possível criar condições para uma práxis transformadora por meio de ações reflexivas, conscientes, que permitam ao homem ver o mundo e a sociedade como tal, ou seja, uma sociedade dividida em classes antagônicas, bem como realizar ações que possibilitem que reflita sobre o sistema alienado em que vivemos, estrategicamente engendrado pelo sistema capitalista e que se utiliza de discursos inclusivos mas que, em realidade, continua promovendo, no interior da escola, políticas de exclusão (Rossetto; Iacono, 2022, p. 156-157).

Ou seja, pensando nas ações de formação, entendemos que, se não estiverem amparadas em uma teoria que possibilite, em primeiro lugar, às/aos docentes compreenderem as contradições do mundo capitalista, se limitando à prática utilitária do cotidiano, não estará contribuindo para a efetivação da pretensa *inclusão* da institucionalidade do IFPR. Ao contrário, estarão limitadas a trabalharem no âmbito do imediato, sustentando a lógica do capital e seus princípios *excludentes*.

Segundo Pertile *et al.* (2025, p. 33), "assumir uma leitura sobre a educação especial com base nesse referencial significa aderir a uma perspectiva crítica que evidencia as contradições que permeia a atual condição da escolarização da pessoa com deficiência". Nesse sentido, segundo as autoras, as práticas *inclusivas* de escolarização das pessoas com deficiência não podem estar limitadas às atitudes de *inclusão* que parcamente contribuem ou às adaptações de recursos.

Tal qual Rossetto e Iacono (2022), Pertile *et al.* (2025) destacam que as práticas pedagógicas voltadas para as pessoas com e sem deficiência devem ser orientadas por objetivos e pressupostos teóricos que almejam, conscientemente, o desenvolvimento humano através da internalização da cultura como ferramenta de desenvolvimento humano compensador.

Pertile *et al*. (2025) destacam, ainda, no contexto do capital, existe um litígio pelo conhecimento, situado no antagonismo histórico entre a classe trabalhadora e a classe dominante, onde esta última opera cotidianamente para a manutenção das condições para a formação do trabalhador parcial e resignado, que cumpre sua tarefa no processo produtivo de forma alienada, sem uma compreensão de sua totalidade.

No que se refere às pessoas com deficiência da classe trabalhadora, segundo as autoras, essa disputa é intensificada, pois na sociedade capitalista, essas pessoas enfrentam maiores obstáculos para alcançar as condições de humanização, "ou seja, sob a divisão de classes, elevam-se as barreiras, havendo maior óbice/impedimento para a emancipação"

(Pertile *et al.*, 2025, p. 49). Dessa forma, a educação das pessoas com deficiência remete, para além das técnicas de ensino, o objetivo de pensar a educação e as relações numa perspectiva humana e compreender que a educação *inclusiva* é espaço de ação e de disputa por uma instituição de ensino que atue em consonância com um projeto de sociedade pautado nos interesses da classe trabalhadora.

Portanto, para concluir a apresentação dos resultados sobre a *Formação*, podemos destacar que identificamos uma diversidade de entendimentos sobre como devem ser as formações, no que se refere ao público-alvo, à forma de oferta e às temáticas. Concomitante a essa diversidade de entendimento, há a quase ausência de uma política institucional, de forma que cada campus age conforme suas possibilidades, alguns com mais condições materiais, principalmente no que se refere à disponibilidade de pessoas para atuar nas CNapnes, outros com escassez de recursos.

O resultado é uma realidade diversa, em que alguns avançam mais concretamente e outros se percebem frustrados diante da insuficiência para atender às demandas e realizar o trabalho que consideram necessário.

No entanto, vale ressaltar que, quanto às formações, independentemente de serem realizadas abordando aspectos gerais ou específicos da temática das pessoas com deficiência, de serem esporádicas ou contínuas, para que estejam, de fato, comprometidas com o pretenso caráter *inclusivo* dos IFs, precisam estar pautadas na perspectiva da formação omnilateral e da emancipação humana e que, para isso, a teoria que oferece subsídios condizentes é a Psicologia Histórico Cultural.

6.2.4. Capacitismo: “Sempre tem um discurso no meio do caminho: ‘mas ele não vai conseguir concluir’” - N9

Encontramos na *Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade*, elaborada pelo Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia (Codea-Aba) a definição de capacitismo como “a concepção presente no imaginário social que tende a considerar as pessoas com deficiência como menos aptas ou capazes, simplesmente por apresentarem uma diferença corporal, sensorial, intelectual ou psicossocial” (Codea-Aba, 2020, p. 6).

Dito de outra forma

> O capacitismo é a atitude de considerar as pessoas com deficiência como não-iguais e "incapazes" de gerir suas próprias vidas, vendo-as como sem autonomia, dependentes, desamparadas, assexuadas, condenadas a uma vida eterna e economicamente dependente, chegando até mesmo a vê-las como não aceitáveis em suas imagens sociais ou como menos humanas (Codea-Aba, 2020, p. 6).

Para Anahi Guedes de Mello (2016, p. 3266), o capacitismo se materializa em "atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional".

Segundo Sheila M. D. Bassoli *et al.* (2024, p. 46) é no "contato com o outro e, principalmente, no espaço educacional, que as pessoas com deficiência se deparam com o preconceito estrutural que ainda permeia a sociedade, inviabilizando a aprendizagem como um processo coletivo".

Sandra R. M. Lage, Rosane S. A. Lunardelli e Tatiana T. Kawakami (2023) salientam que

> O capacitismo é expresso por meio de atitudes intencionais ou não, internalizadas pela sociedade. Muitas vezes insultuosas, quer seja de forma direta, como a utilização de termos pejorativos, olhares ofensivos, afastamento corporal; quer seja de forma velada, disfarçada de comportamentos protetores, piedosos, bem como a formulação de exaltações à capacidade de superação ou algo similar, a cultura capacitista se faz presente. Todas essas formas discriminatórias, contribuem para o efeito de sentido pretendido, ou seja, consolidação do imaginário social existente que relaciona determinados públicos, à fragilidade, incapacidade e dependência (Lage; Lunardelli; Kawakami, 2023, p. 3).

Portanto, apreender como o capacitismo se manifesta no IFPR é um aspecto relevante para os objetivos da nossa pesquisa, pois nos permite problematizar as atitudes das pessoas da comunidade interna com as pessoas com deficiência e como pode se constituir como um entrave para a realização do pretenso caráter *inclusivo* da instituição. Por isso o elegemos como um dos temas de análise.

Para discutir o tema *Capacitismo*, elegemos os códigos: *discriminação, exclusão/rejeição, desqualificação/desvalorização, superproteção, negligência, resistência* e *forma velada*.

Para iniciar a apresentação dos resultados, vejamos alguns fragmentos das entrevistas que manifestam situações de *discriminação* das pessoas com deficiência.

> É, acontece. Isso acontece bastante entre os próprios alunos, às vezes. Aquela famosa: “Ah, foi uma brincadeira”. É aquele negócio que tá enraizado. [...] Infelizmente, é perceptível que acontece entre eles [as/os estudantes], essas brincadeirinhas, essas colocações [...]. G1
>
> Então, nesse sentido, há muito tempo atrás, muito tempo, [...] que eu ouvi assim, um professor falando que a nossa escola ia virar uma Apae. G2
>
> [...] “Olha, eu acho que o lugar dessa pessoa não é aqui”. N4
>
> Na graduação, acho que não. Fora sempre tem. Fora sempre tem, principalmente, acho que... ali… o pessoal, quando a gente está na faculdade, a gente não tem… Hoje as empresas são obrigadas [a contratar pessoas com deficiência]. Então, tipo assim, o que eu sinto hoje das empresas? “Ah, eu vou contratar fulano de tal só pra cumprir cota. Ele não vai crescer na empresa”. Então, assim, eu já ficava com aquele negócio, eu vou chegar lá [na empresa], a pessoa vai ver que eu sou deficiente, a pessoa vai me julgar, ela vai me encarar, eu vou mostrar que eu sou deficiente, ela não vai nem querer saber o que eu sei, o que eu não sei e vai só me rotular. E é isso que acho que a maioria pensa. [...] E1
>
> Não senti preconceito no IFPR, só fora, na sociedade. Eu senti isso na sociedade. E2

A/o participante G1 denuncia as “brincadeiras” entre as/os estudantes, ela/e problematiza que tais situações são mais frequentes nos primeiros anos do ensino médio e pouco percebidas no ensino superior. No entanto, ainda assim optamos por manter o relato em nossa análise uma vez que conseguimos coletar poucos dados com as/os estudantes do ensino superior.

Podemos considerar tais práticas como capacitismo recreativo, o qual, segundo Sérgio C. dos Santos e Walcler de L. Mendes Júnior (2024, p. 12) “sugere que pessoas com deficiência são coisificadas para o riso de outras pessoas”. Os autores ponderam que o capacitismo recreativo pode estar pautado em preconceitos quando reforçam estigmas relacionados às pessoas com deficiência e corroboram com o capacitismo estrutural; mas, pode, também, servir de ferramenta política quando age no sentido contrário, quando busca conscientizar as pessoas acerca da realidade. Eles relatam que é comum as pessoas com deficiência rirem de suas próprias realidades para enfrentá-las e se socializarem, como o humor pode fazer com quaisquer outras condições de desvantagem.

Portanto, não é que não se possa rir da condição da deficiência, o riso pode contribuir para aproximar pessoas, vencer barreiras e eliminar preconceitos. No entanto, não é desse tipo de “brincadeira” que G1 se refere. A/o participante relata situações de constrangimento,

de afastamento, que no âmbito escolar pode se configurar, ainda, como *bullying*. Essas práticas precisam ser combatidas assim como todas as demais formas de preconceito.

Portanto, segundo Santos e Mendes Junior (2024), é necessário distinguir o humor praticado, até mesmo por pessoas com deficiência em nome do próprio empoderamento e de críticas às formas de discriminação, das expressões ofensivas que devem ser combatidas por uma sociedade *inclusiva*.

As/Os participantes G2 e N4 relatam falas relacionadas ao lócus da educação especial no Brasil. Quando narram as falas de que "a escola vai virar uma Apae" e "o lugar dessa pessoa não é aqui", percebemos a compreensão de que a escolarização das pessoas com deficiência não deve ser na escola comum, mas na escola segregada. Essas pessoas demonstram sua resistência de trabalhar com pessoas com deficiência, o que subjaz o entendimento de que não são capazes de aprender e, portanto, a elas deveria ser relegada uma educação diferenciada, menor, nas escolas especiais.

As/os estudantes E1 e E2 relatam que não perceberam situações de discriminações durante sua permanência na instituição, mas que as percebem com frequência na sociedade e no ambiente de trabalho. Essa percepção condiz com os relatos das/os gestores e das CNapnes de que no ensino superior as situações entre as/os estudantes são menos frequentes por se tratar de um público adulto.

Mas, por outro lado, no que se refere às/os docentes também pode indicar, conforme veremos no decorrer dos relatos, que tais servidoras/es se sintam mais à vontade entre seus pares para expressar suas visões de mundo. E, ainda, que há situações mais relacionadas ao contexto de trabalho que podem não ser percebidas pelas/os estudantes com deficiência.

Nesse sentido, vale considerar que a escola é parte da sociedade, e nela se manifestam os mesmos preconceitos existentes nas diversas esferas sociais. Portanto, a situação relatada por E1 em relação ao ambiente de trabalho, no sentido de ser rotulada/o como incapaz em função de sua deficiência, é a mesma percebida nos discursos das/os docentes que consideram que essas/es estudantes não deveriam estar ali, que estão ali apenas por causa da cota e da perspectiva da educação *inclusiva* no que se refere à Educação Especial, ou seja, para cumprir uma legislação.

Em relação ao código *exclusão/rejeição*, elegemos os seguintes fragmentos para análise:

> [...] mais uma discriminação velada em um processo exclusivo, sabe? Por parte de estudantes, com colegas que tinham questões específicas. Não querer trabalhar com eles, evitar contato com eles, assim, em algum momento. O que levou inclusive a uma consequente desistência do curso por parte desse estudante. Não foi uma coisa imediata, mas uma coisa que foi minando. N5

> [...] da estudante [tipo da deficiência] que a gente tem no ensino médio [...]. Então, até agora, a gente não conseguiu com que a turma puxasse assunto, com que a turma estabeleça um contato, uma comunicação. Então sempre fica muito sozinha, sabe? Então a gente tem esses casos. Os estudantes [tipo de deficiência] também, né? O estudante fica bastante sozinho, ninguém chega pra conversar. Então tem assim esses casos. N8

Não houve relatos nesse código em relação a servidoras/es, novamente, apenas em relação às/aos estudantes do ensino médio. No entanto, por considerar que tais situações também podem ocorrer no ensino superior, optamos por manter os fragmentos na análise.

O que observamos nesse contexto é a dificuldade de a pessoa com deficiência ser aceita no contexto de sala de aula e da instituição de ensino em geral entre seus pares adolescentes, e das consequências, por vezes drásticas, como relatado por N5, para essas/es estudantes, como o abandono do curso.

Situações desse tipo refletem como nossa sociedade tem dificuldade de lidar com a diferença, em especial quando se trata da pessoa com deficiência, que pode não ter um corpo, uma aparência ou um comportamento, dependendo da deficiência que possui, dentro da normatividade esperada. Nesse sentido, Priscila F. Beni *et al.* (2025, n.p.) destacam que "ao naturalizar comportamentos, expectativas e padrões baseados em modos neurotípicos de funcionar, se perpetua um sistema de exclusão silenciosa, sustentado por estigmas, estereótipos e pela ausência de políticas institucionais efetivas de inclusão".

Na sequência, apresentamos três fragmentos que trazem relatos de *desqualificação/desvalorização* da pessoa com deficiência:

> "Nossa, como que passou no vestibular?" [...] Recentemente a gente até ouviu algo curioso. [...] "Não, eu acho que a inclusão deveria acontecer até o ensino médio". Mas qual é a diferença? Por que tem que terminar no ensino médio?" N4

> [...] por exemplo, duvidar: "Mas como vai ser no mercado de trabalho?" Sempre uma dúvida, como se os outros também não tivessem. "Ah, mas a formação desses estudantes tem lacunas". Como se a nossa também não tivesse. Então, é interessante, assim, por receio, por exemplo, em relação ao estágio. Vai fazer estágio: "Mas quem vai acompanhar ele no estágio? Ele não pode ficar sozinho no estágio". [...] Então é isso, acho que a gente

> tem que ir vencendo esse preconceito que as pessoas têm de achar que a nossa formação, por exemplo, sem deficiência, ela foi perfeita, foi completa, e dessas pessoas está sendo incompleta. G2

> Então, eles [estudantes com deficiência] já chegam mais velhos e deles mesmo tem aquele preconceito, né, de ao longo da vida tantas dificuldades. Eles também acham que não são capazes. E nisso a gente já tem também aquela barreira, né, dos professores que acham que aquele aluno não devia estar aqui por causa do processo seletivo, lá no médio, imagina no superior, né? "Não, mas a gente está dando um diploma para ele. Não pode ser com qualquer um". E entra naquele mesmo aspecto, né, de entender que é uma instituição inclusiva, seja da inclusão social, da educação inclusiva. Então acho que no superior a gente tem uma dificuldade bem maior, porque daí entra, que eu não tiro o, né, não, não acho ruim, o colegiado tem que ter esse dever de responsabilidade, que eu estou dando um diploma para um profissional, né. Mas e cadê toda a perspectiva que a gente traz nos nossos documentos? Que inclusive a gente não fala mercado de trabalho, a gente fala mundo do trabalho. Por que mundo do trabalho? Porque essa ideia do todo, né, da pessoa se socializar, conviver com outras pessoas e, também, ir para o mercado do trabalho. Às vezes a gente fica focado nessa... eu tenho uma responsabilidade. Temos mesmo, né, de emitir um diploma para alguém, mas... tá, e só porque eu tenho essa responsabilidade de emitir um diploma, uma pessoa com deficiência não pode fazer? - G8

Tais relatos materializam o entendimento de que as pessoas com deficiência não são capazes de aprender e, portanto, não deveriam ter acesso ao nível superior. Revelam ainda a percepção de que as pessoas com deficiência não têm condições de atuarem em profissões que exigem formação nesse nível de ensino.

Essas perspectivas, além de capacitistas, estão relacionadas ao histórico elitismo do nível superior no Brasil. Paulino J. Orso (2020) destaca que não é novidade que, ao longo de sua história, a Universidade brasileira tem sido objeto de constantes e intensos debates sobre quem deve ou deveria ter acesso a ela. Os Institutos Federais, como vimos no quinto capítulo, foram criados com o intuito de quebrar de forma rápida com o modelo elitista de acesso ao ensino superior, se constituindo em instituições que, embora tenham características em comum com as Universidades, também se distinguem delas, principalmente no que se refere ao seu público-alvo.

Atualmente, as Universidades passam por um processo de reconfiguração, mediado por diversas contradições e litígios. No entanto, podemos afirmar que, em especial as federais, vem adquirindo um caráter mais *inclusivo*, ao menos em relação ao acesso, com a criação da política de cotas (Brasil, 2012a), da permanência com o Programa de Assistência Estudantil (PNaes) e na oferta de ensino superior com os programas de expansão das universidades. Nesse sentido, Orso (2020) destaca:

> Por um breve período, entre 2003 e 2016, a educação rompeu com sua trajetória elitista percorrida por quase 500 anos. Durante os Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Russeff, do Partido dos Trabalhadores, foram criadas 18 universidades, saindo dos grandes centros e chegando aos mais longínquos rincões do País, abrindo as portas também para estudantes carentes, filhos de trabalhadores, provenientes de escolas públicas, negros e índios (Orso, 2020, p. 11).

No entanto, o autor conclui que a elitização da Universidade não decorre apenas dos projetos que visam sua privatização explícita, mas "redundam sobremaneira na impossibilidade de acesso à universidade por parte dos trabalhadores que, na prática, revelam o caráter elitista da universidade, como tem ocorrido historicamente no Brasil (Orso, 2020, p. 14).

Como já temos discutido, essas questões estruturais da sociedade são exacerbadas quando se trata das pessoas com deficiência. Além da questão de classe, o acesso dessas pessoas ao ensino superior é visto quase como um ultraje quando amparado em perspectivas capacitistas.

Assim, se justificam as falas apresentadas por nossas/os entrevistadas/os de que essas pessoas não deveriam ter acesso ao ensino superior; de que não teriam condições, por suas características próprias, de ter a mesma formação das pessoas sem deficiência; e que, por fim, não estariam, após à conclusão do curso, habilitadas para o exercício da profissão.

Passando para o código da *superproteção* elegemos o seguinte fragmento para análise.

> Então, você tem o caso de: "Não, eu nunca vou reprovar esses estudantes. Eu nunca vou reprovar. Tá aprovado, eu nunca vou reprovar". Tá, mas e o objetivo do componente curricular? E as... vou usar o termo, né? Competências que a pessoa precisa ter para ser aprovada? Porque queira ou não queira, é uma educação que vai habilitar essa pessoa para exercer uma profissão. A gente tá falando de ensino superior, né? "Não, eu não vou reprovar porque, coitado, olha até onde ele chegou". N4

Diante do relato trazido por N4, retomamos a importância de as práticas pedagógicas estarem pautadas numa concepção de sujeito que aprende e, novamente, reiteramos a Psicologia Histórico-Cultural como teoria capaz de responder às necessidades e especificidades da aprendizagem das pessoas com deficiência.

Segundo Rossetto e Iacono (2022), essa abordagem teórica parte do pressuposto de que todas/os as/os sujeitas/os podem aprender, porém de modo distinto. Portanto, se deve considerar a singularidade da/o estudante e oferecer condições para que se aproprie do conhecimento de forma a desenvolver suas potencialidades. Dessa forma, se pode romper com a visão limitadora e incapacitante historicamente atribuídas às pessoas com deficiência.

As autoras destacam que

> a partir das condições que forem proporcionadas no meio onde encontra-se inserida uma pessoa com deficiência, ela poderá avançar em seu processo de escolarização, se apropriando do conhecimento científico e sistematizado com possibilidades de fazer parte da sociedade com dignidade (Rossetto; Iacono, 2022, p. 151).

Ainda para essa perspectiva, as limitações e obstáculos enfrentados pela pessoa com deficiência não decorrem da deficiência primária, mas do seu caráter secundário, ou seja, da forma como a sociedade lida com a deficiência, do caráter social atribuído à deficiência (Rossetto; Iacono, 2022).

Podemos evidenciar que o relato trazido por N4 da/o docente que afirma não reprovar um/a estudante em função de sua deficiência se circunscreve numa perspectiva de ensino e aprendizagem diferente da que estamos defendendo.

Ou seja, se pauta, sobretudo, em um caráter caritativo da deficiência, pois pressupõe uma benevolência ao "não reprovar". Pedagogicamente, se pauta na concepção de que a/o estudante não tem capacidade de aprender mais e que aquilo que ela/e aprendeu é suficiente considerando "onde chegou".

Rosseto e Iacono (2022) destacam a importância atribuída ao ensino, uma vez que, é por meio dele que se possibilita o desenvolvimento dos conceitos científicos, os quais conduzem "a mudanças qualitativas no pensamento e na tomada de consciência do sujeito sobre a realidade" (Rossetto; Iacono, 2022, p. 156).

Portanto, a postura da/o docente, disfarçada de filantropia, impede que a/o estudante se desenvolva e se constituí como uma barreira ao conhecimento, agindo na contramão da pretensa *inclusão*. Essa se constitui uma postura capacitista pois está pautada no entendimento de que as pessoas com deficiência precisam ser protegidas, no entanto, na prática, essa proteção perpetua o histórico de *exclusão* ao qual essas pessoas são submetidas porque não lhes possibilita o acesso aos instrumentos necessários para sua emancipação e para uma vida com dignidade.

Nesse mesmo sentido, Mônica de C. M. Kassar (2016) afirma, a partir de Vigotski, que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e o desenvolvimento humano implica desenvolvimento cultural, dessa forma, o desenvolvimento se materializa em um processo complexo de apropriação das práticas sociais e dos bens culturais socialmente produzidos. Portanto, segundo a autora,

> práticas restritivas levam/colaboram para um desenvolvimento humano restritivo. A restrição ocorre não apenas no oferecimento de uma educação pobre em possibilidades (ou por seu não oferecimento), mas também nas relações humanas que constroem/informam/reforçam, a todo o momento, a incapacidade dos alunos (Kassar, 2016, p. 1234).

O código *superproteção* se relaciona, de certa forma, com o código *negligência*. Vejamos alguns excertos das entrevistas nesse sentido.

> [...] falei pro professor: "Vê o que ficou do semestre passado, que ainda falta ele [estudante com deficiência] fazer, tem como você adaptar?" A quantidade, talvez, né? Mas pra que ele aprenda aquilo [...] Aí o professor: "Não, mas acho que ele já fez tudo. Não, mas ele já fez tudo". Sabe aquela coisa assim, meio velada, tipo, ah, eu... assim, não tá preocupado com a aprendizagem dele, sabe? Se ele aprendeu aquilo ou não, se ficou coisa pra trás pra fazer ou não. Parece que não quer trabalho pra ele e não quer... N8

> É pontualmente, algumas situações, talvez até mais por falta de orientação, de que a atividade que seria desenvolvida, por exemplo, deveria já ter previsto algum tipo de adaptação ali, ou que garantisse acessibilidade nesse tipo de situação. Propositalmente, "vou impedir porque tenho preconceito com a pessoa", nunca presenciei isso, espero não presenciar, não teve nenhuma situação assim. Mas a falta de preocupação em adaptar para que a pessoa consiga acompanhar condições similares às demais, sim. Certo desleixo, digamos assim. Mas talvez até por falta de orientação mesmo, de formação. Mas isso mesmo, eu acho. G5

O relato de N8 traz uma situação em parte parecida com a discutida anteriormente sobre o "não reprovar". Mas nesse caso, não se trata de uma suposta benevolência da/o docente em questão, mas de um eximir-se de responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem da/o estudante com deficiência.

De qualquer forma, ambos se relacionam no que pontuamos em relação ao espaço da cultura na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e à negação do acesso ao conhecimento. Do mesmo modo, nessa situação, a/o estudante avança no programa, no entanto, sem que tenham sido garantidas as condições de aprendizagem e, assim como no

caso anterior, promove a *exclusão* ao invés da *inclusão*, ou ainda, a *inclusão forçada, precária, instável e marginal*.

No segundo caso, relatado por G5, a negligência também se manifesta por um não fazer, talvez não intencional, como problematizado pela/o entrevistada/o, mas que se faz evidente. No entanto, considerando que a temática da *inclusão* da pessoa com deficiência não é recente no IFPR nem ocasional, como evidenciamos nas entrevistas, é difícil supor que um/a docente não compreenda, ou não saiba, da necessidade de se fazer adaptações.

Dessa forma, podemos questionar se a pretensa "falta de orientação" é justificativa para a negligência. Além disso, a negligência, o eximir-se da responsabilidade, pode estar encobrindo visões preconceituosas mais profundas, como as já relatadas, pensar que o IFPR não é o lugar da/do estudante com deficiência, supor que elas/es não são capazes de aprender, ou mesmo um não querer envolver-se no processo de ensino e aprendizagem dessas/es sujeitas/os.

Em relação ao código *resistência*, trazemos dois fragmentos:

> Eles [docentes] começaram a questionar o seguinte: "Mas a gente está fazendo tudo isso diferente pra ele. E os outros alunos? Qual vai ser a questão dos outros alunos?" Então eles têm essa questão, essa dificuldade para entender que a questão da necessidade específica, uma necessidade específica está tudo documentado, o aluno tem laudo, ele está amparado. Ninguém vai estar beneficiando o aluno. É o direito dele. Então eles têm essa dificuldade, sabe? [...] de compreender, que no momento que a gente está dando aquilo que é direito do aluno, eles entendem como se fosse um favorecimento. Está se beneficiando, e, na realidade, não. Eu falo: "Gente, não é questão de privilégio nesse momento". N7

> E também de docentes quanto a estudantes, mas uma questão bem velada, mas que você consegue ler nas entrelinhas. Assim, não mudar certas metodologias para atingir o mesmo objetivo. O estudante teria que chegar no mesmo objetivo pelo mesmo caminho. N5

Esses dois excertos versam sobre as resistências em se fazer adaptações, pressupondo que as/os estudantes com deficiência devem percorrer os mesmos caminhos que as/os estudantes sem deficiência no processo de ensino e de aprendizagem.

Aqui, novamente, retomamos as colocações de Rossetto e Iacono (2022) sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a escolarização da pessoa com deficiência. Como vimos, para essa perspectiva, todas as pessoas são capazes de aprender, de modos distintos, e, para isso, se deve assegurar as condições específicas para que cada estudante se aproprie do conhecimento.

Ao negar-lhes as adaptações necessárias é negado também o acesso ao conhecimento e às condições necessárias para seu desenvolvimento.

Além disso, podemos inferir pelos relatos que tais posturas subjazem o entendimento de que as pessoas com deficiência precisam provar o seu valor, precisam merecer estar no ensino superior e, para isso, precisam se submeter ao mesmo rito padronizado de aprendizagem dos demais.

Para finalizar a apresentação dos códigos relacionados ao capacitismo, trazemos excertos das entrevistas que relatam situações em que este se manifesta de *forma velada*.

> Não, assim, presenciar, eu não presenciei, mas eu acredito que possa ter acontecido em algum momento, sim. Assim, porque a gente não é preparado para ser inclusivo. A gente aprende e a gente aprende quando quer. Se a gente não quer, a gente não vai aprender. Então, assim, mais em conselho de classe, algumas falas, de pessoas que talvez não entendam como tem que ser. N3

> Por parte dos servidores, a gente tem, eu percebo algumas coisas meio que veladas. Eles não são explícitos até porque eles compreendem o perigo disso. Então, assim, uma fala ali… uma fala aqui… A gente tenta orientar para que não use uma percepção assim: "Mas eu tenho que ficar fazendo prova agora? Adaptando prova para o sujeito? Preciso? Ele tem que ser igual a todo mundo". Então, são falas assim que não cabem mais nesse processo. Não cabem mais na atualidade que a gente está. Nunca coube, mas agora não cabe porque é legislação. Só que eles meio que escondem isso. Às vezes eles têm uma fala que logo eles remendam ali para não ficar tão feio. N6

Segundo Beni *et al.* (2025)

> Uma das principais formas de capacitismo é o "capacitismo velado", popularmente conhecido por impor barreiras que dificultam o acesso e inclusão de pessoas neurodivergentes ou PcD por meio de uma roupagem de estigmas e estereótipos manifestados em outras formas de capacitismo que usam falas e atitudes carregadas de termos pejorativos que desumanizam os indivíduos (Beni *et al., 2025,* n.p.).

Ponderamos anteriormente que as/os estudantes entrevistadas/os relataram não perceberem situações de preconceito e problematizamos que, talvez, estas ocorram, no caso das/os docentes, com mais frequência nos espaços compartilhados entre os pares. Nos excertos de N3 e N6 vemos o relato de falas capacitistas em conselhos de classe, que são espaços onde as/os docentes podem se expressar entre seus pares a respeito de suas

impressões acerca das/os estudantes, portanto, um espaço onde tais manifestações ocorram mais livremente, ainda que de forma velada, como dito pelas/os entrevistadas/os.

Embora nesses casos não tenham sido trazidos exemplos explícitos, podemos inferir que muitas das falas anteriores se deram nesses espaços, no entanto, manifestam de forma mais explícita o capacitismo subjancente.

Em relação ao capacitismo velado, Beni *et al.* (2025, n.p.) concluem que este "atua como um mecanismo insidioso, que restringe não apenas o acesso, mas também a permanência, o reconhecimento e o bem-estar de sujeitos cujas formas de existir são sistematicamente desconsideradas".

De fato, conforme destaca Mello (2016), o capacitismo, velado ou explícito, está intimamente ligado à corponormatividade que considera determinados corpos como inferiores ou incompletos. A autora ressalta que essa concepção é bastante antiga e está amparada no modelo médico de deficiência.

Dessa forma, como vimos no quarto capítulo, Mello (2021) defende que as lutas anticapacitistas devem ser incorporadas pelas lutas anticapitalistas, não apenas pelo histórico de *exclusão* das pessoas com deficiência, mas sobretudo pelo potencial que as especificidades das lutas das pessoas com deficiência têm para romper com a hierarquização das opressões.

No âmbito educacional, como sinalizamos, defendemos a Psicologia Histórico-Cultural como ferramenta que possibilita a superação do capacitismo nos processos de ensino e a aprendizagem, pois oferece um referencial teórico que permite entender que toda/o estudante é capaz de aprender. E, ainda, que esta aprendizagem conduz ao desenvolvimento e à tomada de consciência.

Para isso, conforme preconizam Rossetto e Iacono (2022), é preciso um longo e intenso processo de mudança institucional que vise eliminar barreiras de toda ordem, desconstruir preconceitos e concepções segregadoras e *excludentes*. Para as autoras, esse processo se dá no coletivo, partindo do respeito às diferenças e ao lugar que cada ser humano ocupa na sociedade e deve vislumbrar a socialização da cultura, que vem sendo negada principalmente para as pessoas com deficiência, considerando seu poder transformador da/o sujeita/o e da sociedade.

Lage, Lunardelli e Kawakami (2023) destacam que o combate ao capacitismo requer a produção e disseminação de informação que contribuam para o esclarecimento sobre as características de determinados grupos, seus direitos e deveres, possibilitando provocar

avanços no contexto histórico, mediante a mudança de atitudes e ações e, principalmente, a percepção da deficiência como algo negativo.

Nesse sentido, Mello (2024, p. 13), por sua vez, ressalta a necessidade de se "deslocar o *capacitismo* que nos coloniza desde dentro, a fim de reinventar o corpo, a imagem, a linguagem e os sentidos na experiência de existir com a deficiência" (grifo da autora).

6.2.5. Financiamento: "Não tem dinheiro. O cobertor é curto e a gente precisa cobrir muita coisa" - G6

A questão do financiamento, no sentido de disponibilidade de recursos para contratação de profissionais e aquisição de materiais, foi amplamente apontada durante as entrevistas como um entrave às ações de *inclusão* no IFPR. Elegemos três códigos relacionados ao tema *Financiamento*, sendo: *falta de recursos, lentidão nos processos* e *solicitações sob demanda*.

Em relação à *falta de recursos*, trazemos dois fragmentos:

> As principais dificuldades ainda hoje, acho que… acredito eu, isso é parecido com o médio e o superior, em alguns casos talvez seja recurso. Porque acessibilidade custa caro. Às vezes no papel ela é bacana, mas sendo bem sério para você, a acessibilidade, a inclusão, é cara. E às vezes nós não temos recurso para isso. Eu estou falando de recurso para comprar um computador específico, para comprar uma cadeira específica, para fazer uma reforma específica. [...] mas barra na questão financeira. [...] E essa questão financeira é o gargalo, digamos assim, porque é tanta coisa pra fazer que acaba diluindo esse valor. G1

> Eu avalio que muito do que é feito são as pessoas que fazem, então são os professores, são os servidores que se engajam, mas em termos de política pública falta muito, [...] a gente não tem o equipamento que a gente precisava. [...] [As pessoas] estão muito interessadas e se dedicando em fazer um bom trabalho, mas a gente não tem recurso. Então tem muito pouco recurso, a gente não tem alimentação escolar, a gente não tem uma série de coisas que precisava ter. Então, as pessoas têm evadido por dificuldade econômica. E se um aluno sem deficiência já evade, por todas essas dificuldades econômicas, não tem trabalho... Imagina um aluno com deficiência? Pra ele tudo é muito mais difícil. Então, realmente, cada um que a gente forma é uma vitória. É uma vitória nossa, uma vitória de uma família. G2

Por esses excertos podemos perceber que o IFPR, assim como as demais instituições de ensino superior, vem sofrendo com a redução do orçamento destinado à educação que vem ocorrendo nos últimos anos.

Nesse sentido, Antônio P. de Carvalho *et al.* (2022) demonstram como foram reduzidos os investimentos com as instituições de ensino superior nos governos dos presidentes Temer e Bolsonaro, causando uma crise financeira nas instituições aliada a uma campanha de desvalorização do ensino superior. Os autores e a autora destacam que outra consequência do contingenciamento do orçamento foi a redução dos programas de assistência estudantil, impactando diretamente nas políticas de permanência das/os estudantes em condições de vulnerabilidade, dentre tais estudantes, podemos destacar o público da nossa pesquisa, as pessoas com deficiência.

Nossos dados corroboram os achados de Antônio S. J. da Silva, Everton R. dos Santos e Gabriel Grabowski (2024) que identificaram, em um estudo sobre o financiamento das políticas de *inclusão* no IFPR, que o trabalho dos gestores dessa instituição "é prejudicado pelo contingenciamento dos recursos dos últimos anos, que produz uma disputa interna na alocação de recursos favorecendo frequentemente determinadas prioridades" (Silva; Santos; Grabowski, 2024, p. 164).

Nesse sentido, os autores salientam que "no tempo presente, o investimento em políticas públicas para a inclusão educacional da pessoa com deficiência é uma demanda urgente" (Silva; Santos; Grabowski, 2024, p. 162). Na mesma direção, Santos (2013) destaca que deve ser compromisso dos governos prover recursos específicos para as instituições públicas cumprirem seu papel na garantia das condições de acessibilidade.

Os próximos fragmentos tratam do código *lentidão dos processos*.

> Mas é isso, os equipamentos a gente vai comprando pelo calendário de compras. Então, assim, é uma caminhada lenta, ano a ano, vem uma coisa, vem outra. N4

> [...] óbvio, não é na velocidade, no tempo que nós gostaríamos, mas acontece, porque o serviço público nunca é no tempo que a gente gostaria. Gostaria: estamos com uma necessidade, compra seu material, faz o que tem que fazer e está resolvido. Não. G7

Esses dois excertos evidenciam a morosidade para aquisição de materiais que, conforme relatado nas entrevistas, é feita pelo calendário de compras. Segundo os dados coletados, não há verbas específicas para compra de materiais de acessibilidade nem para reformas que visem a melhoria dos espaços físicos nesse sentido. Em consequência, segundo Silva, Santos e Grabowski (2024), a efetivação das políticas da Educação Especial fica

comprometida, pois a aquisição de materiais e obras de acessibilidade disputam internamente o pouco recurso com as demais demandas dos campi.

As/os gestoras/es apontaram para as dificuldades nesse sentido, afirmando que frequentemente são feitas compras conforme as solicitações das CNapnes, mas que devem fazer parte do planejamento geral do campus. Esse planejamento é feito anualmente e os materiais solicitados demoram para chegar, apenas no ano seguinte à solicitação.

Isso gera um problema para as/os estudantes quando suas necessidades são imediatas, conforme veremos no código seguinte, *solicitações sob demanda*, para o qual selecionamos dois excertos para análise.

> A gente tem que prever que a necessidade vai aparecer daqui a dois anos, até chegar. Óbvio, né? [Ironia] Só que você não pode pedir, tem que ter a necessidade. Como eu vou me planejar? Se eu não vou me planejar, como eu vou ter. Então, essas são as dificuldades que a gente acaba encontrando. Então, por exemplo, a gente só consegue pedir o intérprete quando tem o aluno surdo. Beleza, mas demora todo um processo sem aparecer alguém, passa muito tempo. Será que não tem como a gente agilizar algumas coisas? G7

> [...] porque a gente entende a importância do planejamento no orçamento público, para ser transparente, porque o planejamento é necessário. Entretanto, as questões da Educação Especial, por vezes, elas transcendem essa questão do planejamento, porque às vezes elas entram em situações de urgência. O estudante que está matriculado, qualquer pessoa… um estudante, pode vir adquirir uma condição que necessite de um recurso diferenciado de um momento para o outro. Então, seria importante a gente prever. É uma das questões que precisa discutir: formas de adquirir alguns recursos, alguns materiais, alguns equipamentos de forma rápida, quando necessária. Um estudante, ele ingressa no nosso campus no início de um ano, não tem como a gente saber no ano anterior quais são as suas necessidades. A gente vai conhecer aquele estudante quando ele entra. E quando ele entra, a gente conhece, a gente teria que conseguir prever e prover imediatamente as provisões dele. E hoje essa é uma dificuldade. A gente precisa demandar ainda. Então é uma questão pra gente discutir e aperfeiçoar isso, se a gente quer ser uma instituição verdadeiramente inclusiva. N1

Esses relatos tratam, além da aquisição de materiais que, como vimos, fica atrelada ao calendário de compras, da contratação de profissionais de apoio aos estudantes com deficiência que devem ser feitos sob demanda. As falas evidenciam a fragilidade da política de compras e de contratação por demanda, pois a demanda é imediata e o material ou o profissional demoram para chegar, de forma que as/os estudantes ficam durante longos períodos desassistidos, podendo acarretar evasão durante o processo.

Nossas/os entrevistadas/os foram reticentes em relação à essa problemática, sinalizando em diversos momentos durante as entrevistas a necessidade de alteração na forma como são feitas as aquisições de materiais e, principalmente, a contratação de profissionais, pois a demanda das/os estudantes é imediata e não pode, ou não deveria, aguardar lentos processos licitatórios.

6.2.6. CNapnes: "Tem muito, mas muito, um universo a ser alcançado. mas a gente percebe que já saiu daquele limbo que a gente estava e não sabíamos para onde ir" - G2

A CNapne (Coordenadoria do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas)[54] é, atualmente, o setor responsável pelo acompanhamento das/dos estudantes com deficiência e demais necessidades educacionais específicas nos campi do IFPR. Cada campus possui sua própria CNapne e, na reitoria, existe a CONapne (Coordenadoria das CNapnes) ligada à Pró-Reitoria de Ensino (Proens).

Recentemente, como veremos, houve uma reestruturação na organização dos campi que alterou a nomenclatura de Napne para CNapne. Até 2022 os Napnes eram ligados à Sepae (Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis) e tinham o caráter de núcleos de trabalhos. A partir de então, foram instituídas as CNapnes, ligadas diretamente às Diretorias de Ensino, Pesquisa e Extensão (Diepex).

Segundo Costa (2018) e Daniele P. Volante (2023), os Napnes foram criados em 2006, portanto, anterior à criação dos IFs, como uma ação do Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e teve como objetivo promover a *inclusão*, permanência e conclusão com êxito de seu público-alvo no âmbito da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica. Segundo Costa (2018), os Napnes foram idealizados para serem referência local e desenvolverem a cultura da *inclusão* nas instituições da Rede.

Portanto, no ano de sua criação, os IFs já deveriam contar com os Napnes em seu organograma. No entanto, segundo Caroline C. Veroneze e Aline R. B. dos Santos (2018), em 2010, o Programa TEC NEP publicou um Manual de Orientação direcionado

[54] Nas páginas dos campi do IFPR encontramos diferentes nomenclaturas para os Napnes, como "Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas" e "Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas". Optamos por utilizar a nomenclatura posta na página da CONApne, vinculada à reitoria, e nos recentes documentos institucionais.

especificamente aos IFs com orientações sobre como deveriam ser instituídos os Napnes nessas instituições.

Vanilza V. dos Santos e Nerli N. R. Mori (2024) acrescentam que, nesse contexto,

> o NAPNE se estruturou, tornando-se um núcleo presente em todas as unidades da Rede Federal. Estabelecendo-se como um núcleo de caráter consultivo e de assessoramento, tem uma composição multidisciplinar e visa promover e estimular uma cultura para educação inclusiva, voltada para convivência, respeito às diferenças, além de minimizar as barreiras educacionais, seja no âmbito arquitetônico, comunicacional e tecnológico (Santos; Mori, 2024, p. 7).

As autoras esclarecem que as equipes multiprofissionais são formadas por docentes de diferentes áreas e técnicas/os administrativas/os (pedagogas/os, assistentes sociais, psicólogas/os, profissionais de apoio, Tilsps) que, atuam em trabalho colaborativo com o objetivo de promover e estimular uma educação voltada para convivência e a *inclusão*.

No âmbito do IFPR, Veroneze e Santos (2018) identificaram que já no seu primeiro PDI (IFPR, 2009b), a instituição manifestava a intenção de criar os Núcleos. As autoras destacam, ainda, que o primeiro Napne criado no IFPR foi no Campus Paranaguá em 2010 e que, nos demais campi, os Núcleos passaram a ser estruturados a partir de 2012.

Costa (2018) destaca que as Coordenações dos Napnes são nomeadas pela Direção Geral dos campi e que as/os demais membras/os atuam de forma voluntária de acordo com interesses pessoais e/ou profissionais acerca da temática trabalhada pelos Núcleos, de forma que a maioria atua de maneira colaborativa, desenvolvendo outras funções de acordo com seu cargo específico.

Nossas/os entrevistadas/os confirmaram tais informações e destacaram, ainda, que, até 2022, não havia recebimento de função gratificada para a Coordenação do Napne, de forma que esta também era vista, muitas vezes, como um trabalho voluntário.

Sobre a atuação das/dos demais membras/os do Napne, nossas/os entrevistadas/os também corroboraram que a adesão se dá, na maioria das vezes, por pessoas que têm alguma vivência com pessoas com deficiência na família e/ou procuram o Napne como espaço de formação profissional.

Costa (2017) elenca as atividades desenvolvidas pelos Napnes:

a) atendimento às demandas das/os estudantes com necessidades educacionais específicas que pode resultar em adaptação de materiais didáticos, conteúdos e

metodologias e, ainda, na disponibilização de profissionais específicos, como Tilsp, cuidadores, mediadores entre outros;

b) desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão direcionados para a *inclusão* das pessoas com deficiência. Tais projetos podem gerar produtos e serviços de tecnologia assistiva, além de materiais didático-pedagógicos e espaços físicos e virtuais mais acessíveis;

c) promoção de eventos científicos, culturais e sociais envolvendo a comunidade interna e externa, buscando eliminar barreiras atitudinais, divulgar experiências pedagógicas e de tecnologia assistiva exitosas, colaborar com a divulgação de conhecimentos e proporcionar debates acerca da Educação Especial;

d) oferta de capacitações e formação continuada para docentes e demais profissionais das instituições.

Feitas essas considerações a fim de localizar os/as Napnes/CNapnes no IFPR, passaremos a tratar da análise dos resultados encontrados nas entrevistas. No tema *CNapne*, elegemos três códigos: *falta de equipe, protagonismo das CNapnes* e *regulamentações institucionais*.

Em relação aos códigos *falta de equipe* e *protagonismo das CNapnes,* vale ressaltar que as realidades relatadas nas entrevistas são diversas, assim como vimos em relação a outros códigos já apresentados. Em alguns campi, as CNapnes ganham visibilidade, que é garantida a partir das suas condições concretas de trabalho, das quais a mais impactante é a disponibilidade de servidoras/es engajadas/os com o Núcleo; enquanto em outros, as ações são extremamente prejudicadas pela falta de pessoas. A/O entrevistada/o G8 usou, ironicamente, a expressão Eu-Napne para identificar que a CNapne pode ser, em alguns campi, um setor de apenas um/a servidor/a.

A realidade não é muito diferente na CONapne, que segundo as informações constantes na sua página eletrônica[55], vinculada à reitoria do IFPR, conta apenas com a Coordenação, uma professora de Libras e uma equipe de cinco Tilsps, dos quais uma se encontra em afastamento integral e outro parcial. Portanto, uma equipe reduzida para acompanhar e coordenar os trabalhos das 33 unidades do IFPR.

Para tratarmos dos resultados acerca do código *falta de equipe*, trazemos três fragmentos das entrevistas.

[55] Informações disponíveis em: https://ifpr.edu.br/institucional/pro-reitorias/proens/coordenadorias-proens/conapne/contato-conapne/. Acesso em: 10 set. 2025.

> Então é um pouco isso, às vezes a incapacidade de conseguir lidar com a quantidade de casos que a gente vem recebendo, eles vêm aumentando, como eles aumentaram um pouco mais nos cursos técnicos, mas a gente tem casos também no superior. E sempre aquela sensação de que a equipe é muito pequena para dar conta de tudo. Um psicólogo só para, sei lá, arredondando [xx] estudantes que a gente tem aqui no campus. É um professor só de Educação Especial, então ele não vai conseguir atender semanalmente todos os estudantes. Então, essa conta que parece que não fecha em relação ao tamanho da equipe [...]. G5

> É muito difícil o envolvimento. Então, até que nas reuniões aparecem várias pessoas do Núcleo, dão muitas ideias, mas na hora de executar, tanto é que nos últimos meses eu já estava fazendo o que eu pensava que eu dava conta de fazer e não pegando a ideia de todo o Núcleo do que fazer, porque eu sabia que no final ficaria sozinha para executar. Então, essa é uma dificuldade muito grande. N8

> Aquelas reuniões que envolvem a questão de planejar ações, já da parte de formação, capacitação, isso não ocorre, sabe? E eu não consigo fazer outros tipos de ações, a não ser de atendimento, encaminhamento... eu gostaria bastante, sabe? [...] Eu gostaria muito de poder fazer isso, mas realmente, hoje, o trabalho do Napne [...] se resume mais à questão do atendimento à docentes, que chegam com as demandas, atendimento à estudantes, familiares, encaminhamentos e orientações. N7

Podemos observar nesses excertos duas problemáticas levantadas por nossas/os entrevistadas/os em relação às equipes das CNapnes: falta de servidoras/es propriamente na fala de G5 e a dificuldade de envolvimento com o trabalho da CNapne pelas/os membras/os que compõem o Núcleo nas falas de N8 e N7.

Esses resultados corroboram com os achados de Santos e Mori (2024) que identificaram em um estudo sobre as dificuldades enfrentadas pelos Napnes do IFPR a falta da constituição de uma equipe e, quando há uma equipe constituída, ela é formada por servidoras/es que não possuem uma carga horária específica para os trabalhos do Núcleo.

Essa problemática, conforme já problematizamos, está relacionada ao caráter voluntário dado ao trabalho das/os servidoras/es que atuam nos Napnes. O voluntarismo é uma marca histórica em relação às pessoas com deficiência e, podemos inferir que, no âmbito do IFPR, essa prática vem sendo perpetuada.

Márcia de S. Lehmkuhl (2021) demonstra como a filantropia marcou a história da Educação Especial desde seus primórdios no Brasil e que o estigma da deficiência é que define a ajuda às/aos desvalidas/os, a caridade e a benemerência. Esse discurso ainda é

recorrente e hegemônico não apenas na educação, mas em todas as esferas que envolvam ações voltadas para as pessoas com deficiência.

Vale ainda destacar que esse posicionamento é profundamente marcado por práticas capacitistas, que veem as pessoas com deficiência como menos capazes, dignas de pena e que devem ser tratadas com benevolência.

Em contraponto, os movimentos organizados das pessoas com deficiência têm como uma das suas principais pautas a luta contra o caráter caritativo com que são tratadas na sociedade.

Portanto, se o IFPR pretende ser uma instituição *inclusiva* no sentido de caminhar para a superação da atual sociedade, no que se refere às pessoas com deficiência, precisa, necessariamente, encaminhar suas políticas e ações na direção contrária a tais práticas.

Em nossas entrevistas pudemos observar algumas práticas nesse sentido, por exemplo, alguns campi determinam, por políticas próprias que as/os docentes envolvidas/os com o Napne direcionem parte de sua carga horária no Plano de Trabalho para o Núcleo. Outra prática identificada nesse sentido é para o direcionamento de parte da carga horária para o atendimento específico de estudantes com necessidades educacionais específicas. No entanto, embora importantes, essas práticas são isoladas e dependem da organização do próprio campus, não se tratando de uma política institucional.

Um avanço importante nesse sentido foi a regulamentação do recebimento de Função Gratificada para a CNapne, implantada a partir de 2022. Antes disso, como a Coordenação também era vista como um trabalho voluntário o que dificultava, ainda, a adesão de servidoras/es dispostas/os a realizarem o trabalho, acarretando uma rotatividade que também poderia prejudicar o encaminhamento das ações.

Retomando a questão da falta de servidoras/es para compor as equipes, Katiuscia A. M. de O. Mendes (2015), Volante (2023) e Santos e Mori (2024) ressaltam em suas pesquisas que esta constatação é realidade em muitos Napnes do IFPR. Ao tratar da falta de profissionais, as autoras se referem, em especial, às equipes multiprofissionais compostas por pedagogas/os, psicólogas/os, assistentes sociais e Tilsps. Pela temporalidade das pesquisas e a partir dos nossos resultados, podemos evidenciar que essa problemática tem sido uma constante no âmbito do IFPR e que só pode ser sanada via concurso público.

Santos e Mori (2024, p. 14) destacam que, ainda que a equipe multirpofissional esteja presente em cada campus, “é muito restritivo o fato de ela contar com um único profissional de cada área para atender toda a demanda pedagógica e administrativa do campus, e, ainda,

atuar em diversas comissões e núcleos". Essa realidade fica evidente na fala de G5. Mas, vale acrescentar que, conforme relatos das/os nossas/os entrevistadas/as, nem todos os campi contam com a equipe completa. Há realidades em que o campus conta com apenas um/a profissional da equipe multidisciplinar que precisa dar conta de toda a demanda.

No entanto, no caso dos Tilsps, a realidade tem sido mais dramática, pois a cargo foi extinto durante o governo Bolsonaro, de forma que, atualmente, as contratações são feitas sob demanda, problema que já abordamos, e recaem em diversos empecilhos, como a lentidão dos processos e em processos seletivos chamados "vazios", quando não há candidatas/os inscritas/os.

Em nossas entrevistas, esta problemática foi bastante abordada. Segundo nossas/os entrevistadas/os, as justificativas para essa situação, de processos seletivos sem interessadas/os, se devem aos baixos salários ofertados pelas empresas terceirizadas que participam das licitações, muitas vezes em formato de bolsas, e em muitos casos, pela escassez de profissionais nos municípios em que as demandas estão abertas.

Um exemplo dessa situação pode ser observado no relato da/o entrevistada/o N8.

> E a dificuldade que a gente tem hoje em relação à Intérprete de Libras é que a gente tinha então pedido por essa empresa que ganhou licitação dois postos de Intérprete de Libras que são quatro profissionais. E não tem na região o profissional, não tem nem no município nem na região, porque eles já estão trabalhando, eles são PSS do Estado, eles são concursados da Prefeitura. Então a forma com que resolveria isso era o concurso público. E é muito difícil a gente falar de inclusão sem ter o profissional. Como isso? Como que extingue um cargo tão importante, né, Intérprete de Libras? Então, é difícil pra gente compreender todas essas coisas e aceitar, a gente fica no dia a dia bravo com isso, né, porque aqui a gente que atende o estudante, a gente tem que falar: "Não, não tem, vai demorar". Então é muito difícil. Eu acho que os reitores têm que se unir, porque o cargo foi extinto de todas as instituições em ensino. [...] Acho que de todas as instituições de modo geral. E assim, o intérprete de Libras, acho que tem que ter em todo lugar. Nos serviços públicos, na saúde. Então, eu acho que... E a gente... Que bom, né? A gente voltou pra um governo que tem um olhar pra essas coisas relacionadas à inclusão. Então, eu acho que agora era a hora das instituições de ensino se reunirem e se tiver uma forma de não extinguir esse cargo, voltar como era para fazer o concurso público era o ideal. N8

Retomando a questão da dificuldade de envolvimento das/os membros dos Napnes, Volante (2023) problematiza que, por não ser um setor, mas um grupo de trabalho com adesão voluntária de servidoras/es de diversos setores dos campi, as/os membras/os ficam sobrecarregadas/os pois precisam dividir sua carga horária de trabalho com as demais

demandas de seus cargos específicos. Santos e Mori (2024) acrescentam que essa situação acarreta sobrecarga às/aos Coordenadores, o que fica evidenciado nos excertos das entrevistas com N7 e N8.

Como já apontamos e retomaremos adiante, a partir de 2022 os Napnes passaram a ser setores e não apenas Núcleos de trabalho.

Costa (2018) argumenta que a contratação de profissionais específicos para a atuação nos Núcleos já era uma solicitação das Coordenações dos Napnes à SETEC/MEC em 2011, pois a falta de recursos humanos e a forma de composição dos Napnes já evidenciava uma dificuldade para a execução das ações dos Núcleos. Podemos observar que, passados mais de uma década, a situação não se modificou substancialmente.

No entanto, Valente (2023), problematiza que, em contraponto às dificuldades encontradas pelo acúmulo de atividades das/os membras/os do Napne devido à sua forma de estruturação, é possível que atuação em trabalho colaborativo contribua para a redução da sobrecarga e possibilite o planejamento em conjunto e a partilha de responsabilidades, atribuições e possibilidades de atuação.

Além disso, podemos destacar que, segundo nossas/os entrevistadas/os, muitas vezes o Napne é procurado por servidoras/es como espaço de formação pessoal e profissional. Ou seja, as pessoas buscam compor o Napne para aprender sobre a temática trabalhada no Núcleo. A rotatividade das/os membras/os permite que mais pessoas se aproximem do Napne, ainda que temporariamente, agregando conhecimento sobre a *inclusão* das pessoas com necessidades educacionais específicas.

Em contraponto ao código *falta de equipe*, temos o código *protagonismo das CNapnes*, para o qual trazemos três fragmentos das entrevistas.

> inclusive é um espaço frequentado pelos estudantes. O Napne como espaço também é frequentado por muitos estudantes que estão ali envolvidos com projetos, com atividades [...]. Então ele é muito atuante. E ele engaja muitos docentes e estudantes. Então o Napne não é o núcleo de uma pessoa só. G6

> Constantemente o Napne tem um espaço aqui dentro, nada acontece sem ter a fala no Napne. Ganhou um protagonismo na instituição. G3

> Eu acho que a importância do Napne é realmente para ter as pessoas focadas naquilo, de olhar para aquele público. Eu acho que se não existisse o Napne e ficasse a critério da Coordenação do Curso ou de qualquer outro setor ali, com todas as outras demandas, eu acho que, lógico, essas pessoas

> não teriam um olhar especial como tem com o Napne. [...] Então, acho bem importante esse trabalho. G4

Esses excertos trazem um contraponto às realidades apresentadas no código anterior, pois, como temos discutido, a concreticidade dos campi do IFPR é diversa. Aqui vemos o relato de G6 que indica um Napne atuante e bem estruturado, com participação de diversos segmentos da comunidade acadêmica, inclusive estudantes.

Por esse relato, podemos inferir que, quando garantidas as condições materiais, há possibilidade de os Napnes desenvolverem suas atividades de forma mais efetiva. Infelizmente, esta não é a realidade da maioria dos campi que fizeram parte do recorte de nossa pesquisa, o que nos leva a inferir que se trata de experiências isoladas, mas que reverberam institucionalmente como experiências exitosas.

O mesmo pode ser dito em relação à fala de G3 diante do protagonismo adquirido pela CNapne no campus. Enquanto a maioria das/os entrevistadas/os relataram dificuldades na organização de suas atividades, novamente, principalmente devido à falta de servidoras/es, no campus em questão se evidencia um Núcleo participativo e atuante.

Já a fala de G7 chama a atenção para a relevância do Napne enquanto setor responsável por estar atento ao público em questão. Portanto, podemos destacar que, ainda que se observem fragilidades na atuação dos Napnes, sua importância é salientada pelas/os gestoras/es.

No entanto, vale destacar que, conforme Silva *et al.* (2023, p. 176), embora o Napne seja "apresentado como um braço das políticas de assistência estudantil e suas contribuições são consideradas essenciais na busca a na garantia de uma cultura inclusiva no interior do IFPR", e, ainda, "tem todas as prerrogativas legais para desempenhar uma política inclusiva" (Silva *et al.,* 2023, p. 176), por outro lado, "ele não pode ser o único responsável por esse processo tão dinâmico e complexo, de modo que não se pode terceirizar ao núcleo um compromisso que deve ser assumido por todos" (Silva *et al.,* 2023, p. 176).

Em relação a essa questão, novamente a realidade é diversa. Em nossas entrevistas localizamos coordenadoras/es de Napnes que relataram dificuldades porque trabalhavam sozinhas/os, enquanto outras/os relataram que atuavam em equipe. No entanto, tivemos diversos relatos de que a perspectiva perscrutada é a para a compreensão e envolvimento de toda a comunidade acadêmica acerca de suas responsabilidades no processo de construção de uma instituição *inclusiva*. Já tratamos dessa questão anteriormente, no tema *Formação*.

Em relação ao código *regulamentações institucionais*, trazemos dois fragmentos das entrevistas.

> O que eu vejo de barreiras para o Napne, primeiro é a falta de regulamentações específicas, mais claras. Isso é uma barreira institucional que acaba batendo nos campi. G6

> uma das barreiras que eu vejo ainda é essa falta de clareza em relação a até onde vai a atuação do Núcleo e como ele deve atuar em cada caso. A gente ainda fica fazendo muita coisa com base em opinião, que naturalmente é válida, porque é opinião de profissionais, porque têm formação para aquilo, mas as opiniões divergem muitas vezes, em algumas situações. E daí a gente, às vezes, fica entre ter que tomar decisões sem ter instrumentos mesmo, institucionais que digam: "Não, o IFPR trabalha dessa maneira, nessa situação aqui". Isso é, eu acho, um dos grandes empecilhos. G5

Como já apontamos, nos últimos anos os Napnes do IFPR passaram por uma reestruturação no organograma. Esse processo aconteceu no decorrer da realização da nossa pesquisa. Como as entrevistas foram realizadas entre 2023 e 2025, foi possível observar, através dos resultados das entrevistas, alguns avanços ocorridos no período.

Na fala de G6 vemos a insatisfação com a falta de regulamentações específicas. Essa realidade foi relatada por diversas/os entrevistadas/os. Pudemos identificar que, até 2023, não havia regulamentações institucionais para os Napnes. Antes disso, alguns Núcleos elaboraram documentos por iniciativa própria para organizar suas atividades, no entanto, foram experiências isoladas e pontuais.

Segundo relatos das/os entrevistadas/os, em 2018 iniciou o processo de elaboração de alguns documentos institucionais por equipes nomeadas. No entanto, os processos de elaboração, aprovação nos órgãos deliberativos e publicação desses documentos foram morosos, cheios de idas e vindas, atrasados ainda pelas implicações da pandemia de Covid-2019, de forma que foram publicados apenas em 2023.

No Quadro 11 apresentamos um quadro demonstrativo desses documentos e suas alterações posteriores.

Quadro 11 - Normativas institucionais publicadas na página da CONapne/IFPR

Título do documento	Subtítulo do documento	Data de publicação	Link de acesso
Resolução Consup/IFPR n.148/2023	Institui as normas para a adaptação de materiais e atividades, e a Flexibilização Curricular no IFPR	11 de outubro de 2023	https://drive.google.com/file/d/1mN1U5U0UAA5dYNOq8hopD4E7CTNNkplm/view
Anexo I da Resolução Consup/IFPR n.148/2023	Plano de Flexibilização Curricular	Sem data	https://docs.google.com/document/d/1V4mjtUQTgqzTPpy1Ja7ed2ycDp2nljnaJQm4Z1DrT2o/edit?tab=t.0
Anexo II da Resolução Consup/IFPR n.148/2023	Plano de Trabalho do Estudante – Adaptação e/ou Flexibilização Curricular	Sem data	https://docs.google.com/document/d/1zVaaH45YjQ9dSmMGsolM3QKl1qUXzFeVKjEcZlnZR7M/edit?tab=t.0
Anexo III da Resolução Consup/IFPR n.148/2023	Modelo de Relatório Final do Plano de Flexibilização Curricular	Sem data	https://docs.google.com/document/d/19u_b2swScTHPnZp2J1QZ8e5YmefZOQxCXZjU8bXUaac/edit?tab=t.0
Resolução Consup/IFPR n.160/2023	Institui as Diretrizes da CNapne	12 de dezembro de 2023	https://drive.google.com/file/d/1kpOferu9Z2RKbXXZ2vd9_gkFVQexYrEF/view
Resolução Consup/IFPR no 159/2023	Dispõe sobre as diretrizes do Trabalho do Docente de Educação Especial no IFPR	12 de dezembro de 2023	https://drive.google.com/file/d/1R4o-EpG9wVHuogUk_fvtBlRoYvuU6ur1/view
Portaria Proens/IFPR n.84/2023	Aprovar as diretrizes do trabalho de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (Tilsp), no âmbito do IFPR	21 de dezembro de 2023	https://drive.google.com/file/d/1WA5m8ouAnfSTA2IgWavnwXvWXlUsVeYz/view
Resolução Consup/IFPR n.204/2024	Altera dispositivos da Resolução Consup/IFPR n.160/2023	30 de agosto de 2024	https://drive.google.com/file/d/1rySlTGe3BBm0gnnMvT7Pxa8-I-mZl8fz/view

Continua

Continuação

Resolução Consup/IFPR n.210/024	Altera dispositivo da Resolução Consup/IFPR n.148/2023	04 de outubro de 2024	https://drive.google.com/file/d/1xZbwlaa75NI8sAfqVbmRHh-eGM87fdif/view
Fluxo de Atendimento CNapne	Organiza os passos para identificar e acompanhar estudantes com necessidades específicas, desde a avaliação inicial até o registro no SUAP e acompanhamento contínuo	Sem data	https://drive.google.com/file/d/1Qt-Amyjc6D00IcdrzSOTHoQVPifrJRN9/view
Fluxo de Organização de Editais Acessíveis	Estabelece as etapas necessárias para viabilizar que os editais sejam publicados em formatos acessíveis, como vídeos em Libras	Sem data	https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2023/06/proens_conapne_elaboracao_editais_necessidades_especificas.png
Modelo de roteiro do extrato de edital acessível	Edital Acessível do IFPR tem como objetivo promover que pessoas com necessidades específicas acessem as informações essenciais dos editais de forma clara e inclusiva	Sem data	https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-roteiro-do-extrato-de-edital-acessivel.pdf
Modelos para entrevista escolar	Formulário de Entrevista Escolar com objetivo de identificar potencialidades, desafios e adaptações permitidas para garantir uma experiência educacional inclusiva e personalizada, proporcionando suporte adequado ao aprendizado e à integração dos alunos no ambiente acadêmico.	Sem data	https://drive.google.com/file/d/1-OAB0qY-IEoJCF98JLIHg6IV_2Geo0oN/view

Fonte: Elaboração da autora a partir de IFPR (2025d) (2025).

Podemos ver no Quadro 11 que houve, portanto, uma série de regulamentações que passaram a orientar os trabalhos no âmbito das CNapnes. Além das Diretrizes para as CNapnes estabelecidas pela Resolução Consup/IFPR n. 160/2023 (IFPR, 2023b), os documentos versam sobre adaptação de materiais e atividades; flexibilização e adaptação curricular; o trabalho das/os docentes da Educação Especial e das/os Tilsps; apresentam fluxos para o atendimento da CNapne e para a elaboração de editais acessíveis; e modelos para entrevistas com as/os estudantes e do roteiro para editais acessíveis.

Esses documentos respondem a algumas necessidades apontadas por nossas/os entrevistadas/os, como a questão levantada por G6 que apontou a falta de regulamentação institucional como uma barreira à efetivação do acesso, permanência e êxito da pessoa com deficiência no âmbito do IFPR.

Respondem, ainda, às colocações de G5 quando problematiza a dificuldade de se trabalhar a partir de orientações das/os diferentes profissionais, que ela/e chama de opinião, e que, como ela/e coloca, podem ser contraditórias. Essas questões começam a ser resolvidas com a publicação da Resolução Consup/IFPR n. 148/2023 (IFPR, 2023a) e seus anexos.

A/O entrevista/o G5 pontua, também, a dificuldade em se identificar as atribuições do Napne, que passa a ser resolvida com a publicação da Resolução Consup/IFPR n. 160/2023 (IFPR, 2023b).

Além dessas questões, outras que já problematizamos também começam a serem resolvidas com a publicação dos documentos listados no Quadro 11, como a acessibilidade nos processos seletivos no que diz respeito aos Editais. Como vimos no tema *Acesso*, essa questão foi de relevância nas entrevistas e podemos ver que está acontecendo uma preocupação institucional em tornar os Editais mais acessíveis, disponibilizando editais menos extensos, com informações mais condensadas e, também, disponíveis em Libras. Esse aspecto é destacado pela/o entrevistada/o G8: "[...] então agora está começando a se pensar num caráter inclusivo no processo seletivo, mas até então não tinha".

Nesse sentido, a/o entrevistada/o G8, destacou também, a necessidade da visão sistêmica na instituição. Em suas palavras:

> A visão sistêmica do IF falta bastante, sabe? As pessoas acham que cada campus é um Instituto, né. As pessoas esquecem que o IFPR é que é um Instituto, né, e que é uma dinâmica diferente, porque multicampi é diferente de você ter a escola X, né. O IFPR não, o IFPR, a UFPR, a UT[FPR], né. Então a gente acha que tem que superar essa questão. "Ah, mas é que só é 15 anos". Não, a gente tinha 15 anos, mas de uma rede que já existe, né, há mais de 100 anos, e que sempre foi multicampi. Então ter esse entendimento dessa visão sistêmica. [...] A gente precisa disso, né, até para poder compartilhar ideias, trabalhar, né. Porque uma coisa é a especificidade de cada campus e do arranjo produtivo local. Outra coisa é um trabalho que tenha uma confluência a nível de IFPR, né: a organização, todos os campi ter sala de recurso, ter o coordenador, saber até onde vai o trabalho da CNapne... G8

Portanto, a publicação das normativas institucionais se constitui em um marco nesse processo no que se refere às CNpanes, que passam, a partir de então, organizar suas atividades de forma mais orgânica e sistêmica. O que antes era baseado em troca de experiências informais entre os Núcleos, passa a ser regulamentado e padronizado. Isso se configura como um avanço considerável segundo nossas/os entrevistadas/os.

Para demonstrar essa afirmação, trazemos o relato os relatos de N9 e G5 que tratam de como tem sido a atuação da CNapne após a publicação desses documentos. Vejamos:

> [...] eu acho que agora a gente está começando a entender que tipo de suporte que a gente tem que dar. Eu acho que depois de várias reuniões, [...] primeiro tentando entender o que cada equipe é responsável, para que a gente está ali, porque a gente faz reunião de vez em quando… Porque isso foi muito difícil, assim. E eu acho que agora que as pessoas estão começando a... "Ah, tá. Peraí, então eu sou da formação continuada, então eu tenho que ver alguma coisa pra gente fazer formação, ou eu vou dar uma formação, ou eu vou procurar alguém". Isso, eu acho que essa ficha tá caindo agora, sabe? É pra todo mundo, tá? Não é só pras equipes, pra mim também, assim. Eu acho que... E tá legal. Eu acho que agora tá começando... Como isso tá começando a ficar claro, a coisa começa a ficar orgânica, né? Eu acho que isso que é o mais importante, assim. É a coisa ficar orgânica. N9

> O Napne vem sendo reestruturado. A gente tinha um tipo de atuação do Napne que era muito mais voltada para uma questão de formação, de conscientização da comunidade acadêmica, numa época em que a gente talvez não tinha um número tão grande de estudantes que precisam ser acompanhados de uma maneira mais técnica mesmo, pelo Núcleo, que demandam uma orientação dos professores em relação à maneira de adaptar esses materiais, a maneira que desenvolve o seu componente curricular. E esse processo é um pouco mais recente. [...] nos últimos anos teve essa reorganização no organograma, deixou de ser um Núcleo cuja adesão é um pouco mais voluntária, passou a ter uma Coordenadoria mesmo, que responde para a Direção de Ensino, e é importante que tem processos a serem conduzidos e tudo mais. E aí o que eu acho que a gente melhorou consideravelmente no último ano. G5

Observamos, portanto, que para as/os entrevistadas/os a publicação dos documentos institucionais possibilitou maior clareza no trabalho das equipes que passaram a ser organizadas de acordo com a Resolução Consup/IFPR n. 160/2023 (IFPR, 2023b).

Segundo essa Resolução, a CNapne passa a ser composta pela/o Coordenador/a e pelas equipes básica e complementar. A equipe básica é composta, preferencialmente, por pedagoga/o, assistente social, psicóloga/o, Técnica/o em Assuntos Educacionais, docente da Educação Especial e assistente de alunos. A equipe complementar, por sua vez, pode ser composta por docentes, técnicas/os administrativas/os e estudantes. A Resolução ainda estabelece que a/o Coordenador/a deve dedicar, preferencialmente, no mínimo 20 horas semanais para a CNapne e cada integrante das equipes deve dedicar o mínimo de quatro horas semanais, sendo essas/es lotadas/os na CNapne ou não.

A Resolução deixa em aberto, ainda, a possibilidade de outras/os profissionais que se fizerem necessárias/os ao atendimento das/os estudantes fazerem parte da composição da CNapne.

As atividades da CNapne passam a ser organizadas por eixos de trabalho, sendo: políticas de *inclusão*, acompanhamento multiprofissional, formação continuada, comunicação e colaboratividade e tecnologias assistivas.

Podemos perceber, portanto, que essa Resolução, assim como a Resolução Consup/IFPR n. 148/2023 (IFPR, 2023a), responde aos anseios das/os gestoras/es e das Coordenadoras/es dos Napnes em diversos sentidos, como, por exemplo, ao estabelecer uma carga horária para a dedicação às atividades do Núcleo, deixando de ser um trabalho voluntário, como apontado por G5.

Também estabelece uma estrutura às CNapnes e orienta, junto com a Resolução Consup/IFPR n. 148/2023 (IFPR, 2023a) os trabalhos, dividindo as tarefas entre as equipes básicas, responsável pelo acompanhamento das/os estudantes, e a equipe complementar, responsável pelos demais eixos de trabalho.

No entanto, tais políticas institucionais não estão prontas e acabadas, mas necessitam de uma avaliação permanente. Essa colocação é feita pela/o entrevistada/a G8. Segundo ela/e

> Então, o avanço, né, no trabalho, na visibilidade, é muito bacana, muito importante [...] agora a gente, em 2023, publicou, [...] já vai ter que… não no sentido de retificar ou mudar, mas a gente vai ter que sentar [...] para fazer uma avaliação disso, né? Quantos planos foram feitos, o que deu certo, o que não deu, o que que trouxe de benefício, né, as diretrizes da CNapne, [...] Se ter essas portarias, essas equipes foi positivo, né? Se essa divisão do trabalho proposta ali é boa, não é [...]. Então a gente vai ter que fazer essa avaliação, né, que também largar o documento ali não, não, não, não vale a pena. Assim, mas, é todo um trabalho. G8

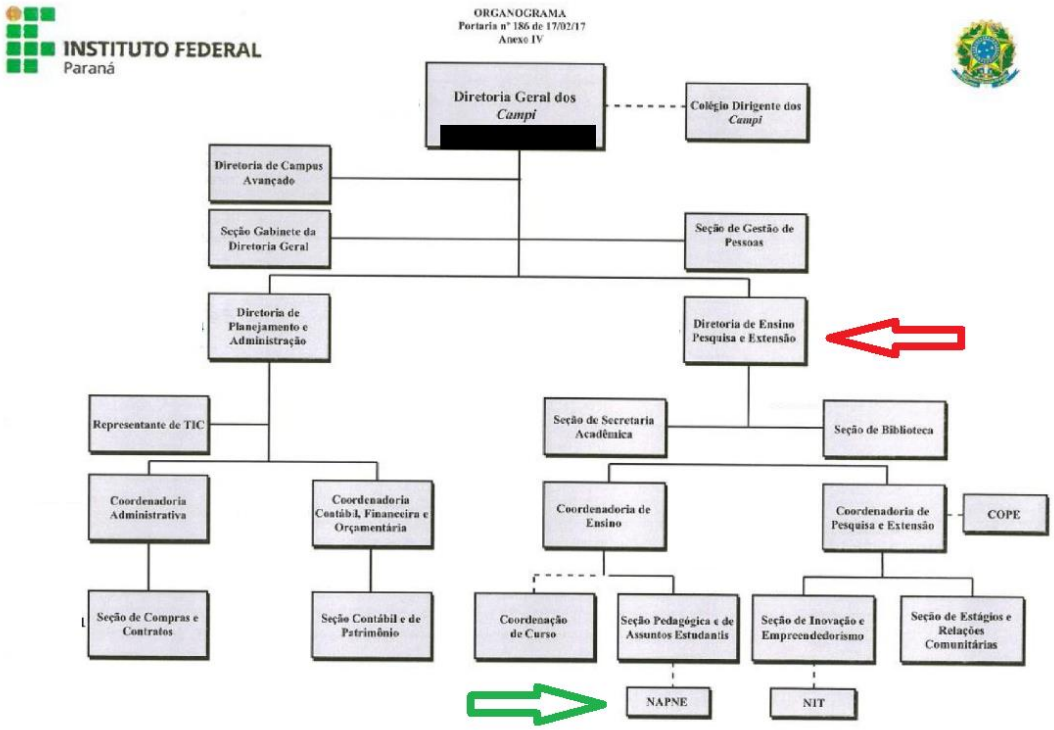
Portanto, podemos inferir que a publicação desses documentos institucionais se constitui em um marco para a atuação dos Napnes, que, ainda, deixaram de ter caráter de Núcleos de trabalho para serem Coordenadoria dos Napnes. A partir desses documentos as CNapnes ganham organicidade, como é relatado por N9, e os trabalhos deixam de ser individuais e isolados e passam a ser mais institucionalizados.

Para finalizar a apresentação dos resultados do tema *CNapne*, demonstraremos como foi feita a alteração dos Napnes para CNapnes no organograma institucional. Conforme vimos, nossas/os entrevistadas/os relataram que, recentemente, além da publicação dos

documentos institucionais, os Napnes passaram por uma reformulação na sua estrutura. Até então os Núcleos estavam ligados à Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis e não havia Função Gratificada para quem ocupasse a Coordenação.

Na Figura 8 apresentamos um organograma de um campus do IFPR antes da alteração de Napne para CNapne.

Figura 20 - Organograma de um campus do IFPR em 2017



Fonte: Elaboração da autora a partir de informações disponíveis nas páginas dos campi do IFPR (2025c) (2025).

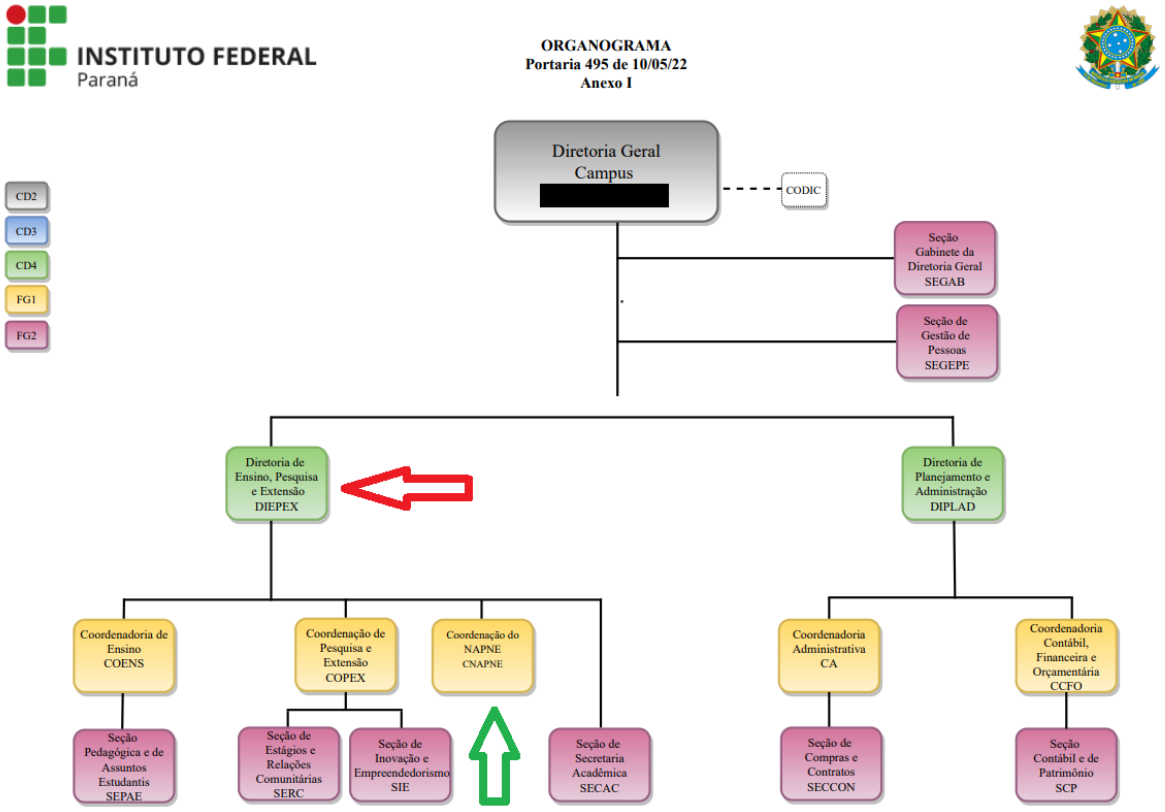
Descrição da figura: Imagem de fundo branco contendo a logomarca do IFPR no canto superior esquerdo e o brasão da União no canto superior direito. No centro superior, se encontra o título "Organograma". A figura apresenta o organograma de um campus do IFPR, é composta por 23 retângulos de bordas na cor preta conectados por linhas na cor preta que representam cada setor do campus. Em destaque, uma seta vermelha aponta para a localização da Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão e uma seta verde aponta para o Napne. [Fim da descrição].

Na Figura 8 podemos observar que o Napne estava ligado diretamente à Sepae (Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis), conforme apontado pela seta verde. Esta, por

sua vez, estava subordinada à Coordenadoria de Ensino, que estava subordinada à Diepex, destacada pela seta vermelha.

Na Figura 9 apresentamos o novo organograma do IFPR, que alterou, entre outros setores, a CNapne.

Figura 26 - Organograma de um campus do IFPR em 2023



Fonte: Elaboração da autora a partir de informações disponíveis nas páginas dos campi do IFPR (2025c) (2025).

Descrição da figura: Imagem de fundo branco contendo a logomarca do IFPR no canto superior esquerdo e o brasão da União no canto superior direito. No centro superior, se encontra o título “Organograma”. A figura apresenta o organograma de um campus do IFPR, é composta por 17 quadrados nas cores cinza, verde, amarelo e lilás conectados por linhas na cor preta que representam cada setor do campus. As cores dos quadrados representam os tipos de gratificações recebidas pelos ocupantes dos cargos. Há uma legenda de cores à esquerda. Em destaque, uma seta vermelha aponta para a localização da Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão e uma seta verde aponta para o Napne. [Fim da descrição].

Podemos observar na Figura 9 que a CNapne, indicada pela seta verde, deixou de estar vinculada à Sepae e indiretamente à Coordenadoria de Ensino para ser ligada diretamente à Diepex, indicada pela seta vermelha, junto com as demais Coordenadorias.

Essa alteração foi bastante significativa e enaltecida durante as entrevistas como responsável por garantir maior visibilidade às CNapnes, assim como o recebimento de função gratificada para as/os Coordenadoras/es e a possibilidade de lotar servidoras/es diretamente no Núcleo.

Para concluir o tema *CNapne* podemos inferir que os Núcleos passaram por um moroso processo de estruturação desde a criação do primeiro Napne em 2011 até 2022, com a reestruturação do organograma, e 2023, com a publicação das normativas institucionais, que, finalmente, responderam, ao menos por hora, aos anseios de um longo trabalho construído nesses mais de dez anos.

Sobre este aspecto, a/o entrevistada/o G1 destaca que:

> Então, é tudo novo, é tudo recente. A gente está falando de coisa recente. É questão de dois, três anos. [...] Não sei se é porque a legislação está cobrando, está mais incisiva e o ministério público talvez bata, mas é tudo coisa de 3, 4 anos pra cá. Eu não me recordo disso antes. G1

No entanto, muitos desafios ainda precisam ser superados pela instituição, dentre eles podemos destacar a questão das/os docentes da Educação Especial. Lucília V. de Oliveira, Solange F. R. Yaegashi e Nathália F. Ruiz (2021) apontam que a contratação dessas/es profissionais no IFPR iniciou em 2019, através de concurso público, o que se constituiu como um avanço. No entanto, conforme sinalizam as autoras e corroborado por nossas/os entrevistadas/as, a contratação foi feita para 20 horas semanais, o que é insuficiente para atender as demandas que exigem, de fato, a dedicação exclusiva dessas/es profissionais.

6.2.7. Ensino superior: “De fato, não tem pra todo mundo” - N9

Elencamos o *Ensino Superior* como um tema para a apresentação dos resultados encontrados em nossas entrevistas, pois ele se constitui o recorte da nossa pesquisa.

Para discutir esse tema, elencamos cinco códigos: *dificuldade de identificar as/os estudantes com deficiência; recusa de atendimentos pelas/os estudantes; dificuldade de atendimento devido à alta demanda do ensino médio; acompanhamento das/os estudantes*; e *dificuldades enfrentadas pelas/os estudantes surdas/os*.

Referente ao primeiro código, *dificuldade de identificar as/os estudantes com deficiência*, trazemos o seguinte fragmento:

> por exemplo, que é uma coisa que, para mim, é um erro muito grande que a gente perde muito tempo. Quando a pessoa entra no instituto [...] tá, ela se inscreveu como deficiente, ela se inscreveu como estava lá em algum lugar, o que que ela tinha e com certeza ela teve que provar isso, né? Ela não fez a prova como deficiente para depois provar que era, né? Isso tem que ser feito antes, até para ter esse direito garantido. E esse, essa informação, ela some. Ela se perde no meio do caminho. E aí nós da CNapne, a gente fica angustiado! Quem que vai entrar? Eu preciso contratar quem? Será que precisa de um Intérprete de Libras? Será que eu vou precisar, entendeu? Isso pra mim é um erro, assim, que eu falo, gente, mas não faz sentido, a pessoa já fez a inscrição há meio ano atrás, eu já sei que ela existe, de alguma forma, alguém sabe que ela existe. Eu não sei, né, mas alguém sabe que ela existe, ela passou na prova, então, a probabilidade dela fazer matrícula é grande. Por que essas informações não chegam para o campus? E aí a gente perde muito tempo nessa acessibilidade na hora que a pessoa chega. Que bonitinho, a gente fez tudo bonitinho, a prova, tal, tarará, e chega na hora de realmente acontecer o negócio, você não tá preparado para receber aquele estudante, né, e para mim é uma das coisas mais sérias que o instituto, um dos erros grandes. N9

A problemática relatada por N9 foi levantada, também, por outras/os entrevistadas/os que descreveram o moroso processo de localizar as/os estudantes público da CNapne, principalmente, as/os estudantes do ensino superior.

Essa situação ocorre porque as informações do Processo Seletivo não chegam diretamente para as CNapnes que precisam, conforme relatam as/os Coordenadoras/es, procurar por essas/es estudantes depois.

No caso do ensino médio, quando a entrada se dá pela cota, a identificação é mais rápida porque é necessária a apresentação do laudo médico para comprovar a condição de cotista no ato da matrícula. Além disso, segundo os relatos, é mais comum as famílias procurarem pelo atendimento.

No entanto, no caso do ensino superior, muitas/os estudantes com deficiência não ingressam pela cota. Isso acontece devido à baixa procura em geral pelos cursos desse nível de ensino, o que acarreta a entrada pela ampla concorrência. Dessa forma, a/o estudante não precisa protocolar laudo para comprovar a cota no momento da matrícula, de forma que a informação se perde no meio do processo.

Além disso, não é tão comum que as/os estudantes do ensino superior solicitem o atendimento de imediato, ficando, conforme vimos no relato de N9, a cargo da CNapne localizá-las/os no decorrer do ano letivo e muito tempo se perde nesse ínterim, causando prejuízos para a aprendizagem dessas/es estudantes.

Algumas situações se tornam bastante problemáticas nesse sentido, principalmente quando requer a contratação de profissionais de apoio, como as/os Tilsps, devido às questões que já apresentamos relacionadas à demora das contratações. Nossas/os entrevistadas/os relataram que, em situações como esta, não é incomum que um/a estudante surda/o fique até um ano desassistida/o da/o Tilsp.

Para tratar do código recusa de atendimentos pelas/os estudantes, trazemos dois fragmentos.

> [...] a gente tem essa dificuldade de acesso com os estudantes do ensino superior, exatamente por conta da maioridade, exatamente por essa questão que eu te falei, de às vezes eles não aceitarem. N2

> [...] quando eles vieram para o ensino superior, eles não queriam. A gente conversou com a família e a família não queria, mas eles não achavam necessário. Então, tinha aquela coisa. E a gente tocou a solicitação, vamos deixar o profissional aqui, o dia que o aluno precisar... E eles não queriam, não queriam. N4

Podemos perceber pelas falas que pode haver alguma resistência por parte de algumas/alguns estudantes com necessidades educacionais específicas em aceitar o atendimento especializado.

Nesse sentido, é importante ressaltar a necessidade de se respeitar a autonomia da pessoa com deficiência de gerir sua vida. No ensino superior, por se tratar de um público adulto, essa perspectiva deve ser ainda mais considerada. Se a/o estudante não quer receber o atendimento educacional especializado, ela/e tem o direito de recusá-lo e não deve ser tratada/o como incapaz de tomar decisões sobre o seu processo de aprendizagem. As decisões devem ser tomadas sempre em conjunto com a/o estudante, respeitando sua vontade e autonomia, evitando, dessa forma, recair em atitudes capacitistas.

Acerca do código *dificuldade de atendimento devido à alta demanda do ensino médio*, trazemos dois fragmentos das entrevistas.

> [...] como o nosso público maior é o ensino médio, a gente acaba focando neles, não tem como não. Mas, [..] a gente deve focar também, ter um olhar mais atento para os estudantes do ensino superior. [...] Mas, às vezes, acaba que, pelas demandas que a gente tem aqui durante o dia, o ensino superior acaba meio que, vai indo assim, acaba perdendo. Por exemplo, a [nome da estudante com deficiência] evadiu, outros estudantes, provavelmente. [...] Porque acho que a gente tem que ter um olhar para todos os públicos, porque a gente acaba focando muito no ensino médio e não que deixa de

> lado, mas acaba ficando deficiente o nosso atendimento e o nosso olhar para o ensino superior. N2
>
> [...] e aí não sobra tempo para você olhar para o lado, porque é isso, está ali do seu ladinho. E aí, como eles são adultos, a abordagem é diferente, às vezes acaba… [...] Aí a gente começa a ver, né, e a gente começa a ver que, peraí, não é só no ensino médio, né, a gente tem os cursos superiores e os subsequentes aqui [...] e, naturalmente, esses cursos sempre foram colocados em segundo plano. Primeiro o ensino médio, depois o subsequente, e, por último, o superior. Sempre foi dessa forma. Eu continuo tendo um pouco essa perspectiva, por conta de prioridade mesmo. É uma questão de lei, eu tenho que olhar para os adolescentes primeiro, isso é fato. Mas assim, eu já tô conseguindo, eu acho que agora é perceber que, às vezes, a gente precisa dar um apoio, e isso tá fácil de ver, né, que precisa realmente, de vez em quando, fazer alguma ação com superiores e com os subsequentes. E isso está começando a ser feito agora. A gente está percebendo algumas coisas, a gente tem alguns alunos, né, [...] E eu acho que cada vez mais a gente vai ter esses alunos no superior. [...] A gente tem a professora de Educação Especial? Tem. Mas ela vai também direcionar o trabalho dela para o ensino médio. Porque é limitado, né? A gente não tem para todo mundo. De fato, não tem pra todo mundo. Então, você vai direcionar pr'aquele que tá mais…Tá precisando mais. Não sei se tá precisando mais. Às vezes, não. Mas tem a lei, e aí é isso, né? A gente fica assim, às vezes, meio… O que que faz? O que que faz? N9

Esses relatos demonstram uma característica bastante abordada nas entrevistas com as CNapnes, que é a dificuldade de voltar suas atenções para as/os estudantes do ensino superior devido à alta demanda de estudantes acompanhadas/os no ensino médio.

Vale destacar que a alta demanda de atendimentos das CNapnes no ensino médio não se refere especificamente às/aos estudantes com deficiência, mas ao público geral que apresenta necessidades educacionais específicas. De acordo com a Resolução Consup/IFPR n. 160/2023 (IFPR, 2023b) são compreendidos como estudantes com necessidades educacionais específicas, no âmbito do IFPR aqueles com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com altas habilidades e superdotação, com Transtornos de Aprendizagem e os que apresentam significativo, expressivo e relevante comprometimento de aprendizagem, de caráter permanente, progressivo e/ou transitório.

Portanto, a maior demanda de estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino médio decorre da própria característica do IFPR de ter mais estudantes de forma geral nos cursos desse nível de ensino, uma vez que são ofertados mais cursos técnicos de nível médio e, também, como vimos nas entrevistas, além de menos cursos superiores, a procura por esse nível de ensino tem diminuído de forma geral, causando o esvaziamento das salas de aula.

Como consequência, vemos os relatos acima, que as altas demandas da CNapne envolvendo o público do ensino médio, somada a falta de servidoras/es para compor as equipes do Núcleos, dificultam o atendimento das/os estudantes no ensino superior, embora a Resolução Consup/IFPR n. 160/2023 (2023b) estabeleça em seu Art. 3º, § III, dentre as finalidades das CNapnes "viabilizar as condições para o acesso, permanência e êxito, *em todos os níveis* e modalidades de ensino no âmbito do IFPR" (IFPR, 2023b, p. 2, grifos nossos).

Vale ressaltar que esta não é a realidade de todos os campi, uma vez que algumas CNapnes relataram que conseguem acompanhar todas/os estudantes independente de nível de ensino como veremos no próximo código. No entanto, nos campi onde a realidade material das CNapnes é fragilizada, percebemos que as/os estudantes do ensino superior são as/os mais prejudicadas/os pela falta de acompanhamento e de atendimento, acarretando, em alguns casos, em evasão, como foi relatado por N2 e, também em outras entrevistas.

Em contraponto, a demanda de acompanhamento das/os estudantes do ensino médio foi apontada como um fator positivo no sentido de colocar a instituição em contato com uma diversidade maior de pessoas com necessidades educacionais específicas, demandando das equipes a busca por conhecimento para respaldar o atendimento desse público.

Essa realidade provoca uma maior vivência com o público da Educação Especial, garantindo avanços na formação e experiência das/os servidoras/es. Dessa forma, tanto as equipes das CNapnes como as/os docentes estão mais preparadas/os para o atendimento das/os estudantes com deficiência do ensino superior, que são em menor número.

Essa situação pode ser evidenciada no relato de N4 a seguir.

> Quando a gente receber, não é só no superior, esse estudante ou um estudante igual ele, como... aí o que é bom, porque os mesmos [docentes] que estão no médio estão no superior, então eles têm que saber o que fazer. Não é uma coisa: "Ah, eu nunca dei aula no ensino médio, nunca peguei um estudante que tem deficiência". Não, ele tem a experiência. Então, acredito que a gente está avançando. N4

Portanto, podemos destacar que as características institucionais do IFPR de ofertar cursos em diferentes níveis e da verticalização do ensino se constituem, por um lado, em dificultadores para o atendimento das/os estudantes do ensino superior, e por outro, como promotores de melhores condições desses atendimentos.

Em relação ao código *acompanhamento das/os estudantes* trazemos dois fragmentos.

> [...] a prof. [de Educação Especial], eles [estudantes do ensino superior] meio que tinham uma certa resistência a ela. Mas foram só começar as primeiras provas, quando eles começaram a ter dificuldade, e aí eles abriram o espaço e agora tá bem tranquilo assim. Ela criou um vínculo com eles muito interessante e ela faz esse trabalho também de acompanhar eles no contraturno, eles vêm semanalmente aqui e aí ela vai passando ali as orientações, faz o acompanhamento. N4

> A gente acompanha estudantes do ensino superior também. A gente tem um estudante com deficiência hoje no tecnólogo. Ele não requer muitas adaptações, porque tem uma deficiência física que não impede as atividades que tem que desenvolver. Nós já tivemos estudante com autismo no curso de licenciatura, mas que, infelizmente, não permaneceu, ele não se identificou com o curso, [...] e ele não conseguiu se manter. Mas ali foi feito também o trabalho de articulação com os professores e com a Coordenação de Curso. N1

Nesses relatos exemplificamos duas formas de acompanhamento que identificamos nas entrevistas: a oferta de serviços da Educação Especial direto com o estudante e indireto por meio da articulação do trabalho com as Coordenações de Curso e as/os docentes.

Nos relatos das entrevistas, dentre os serviços da Educação Especial disponibilizado às/aos estudantes do ensino superior, identificamos a disponibilidade de Tilsp, professor de apoio educacional em sala de aula, cuidador e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que este pode ocorrer no contraturno ou em janelas nos horários de aula dessas/es estudantes.

No entanto, foram poucos os casos em que esses tipos de atendimento foram relados. Na maioria dos casos, o acompanhamento dessas/es estudantes se dá de forma articulada com as Coordenações de Curso e com orientações às/aos docentes.

Vale ressaltar que ambas as situações não fogem da prerrogativa do protagonismo das/os estudantes em relação à tomada de decisões sobre sua vida acadêmica. As CNapnes entrevistadas relataram que todas as decisões, inclusive de orientação às/aos docentes, são tomadas em conjunto com as/os estudantes.

Portanto, a forma como é feito o acompanhamento é definida em conjunto e de acordo com a/o estudante, levando em consideração suas necessidades específicas e, ainda, a disponibilidade dos serviços no campus. Vale ressaltar que, em alguns casos, conforme vimos no código anterior, a falta de oferta de AEE ou outros serviços acontece por indisponibilidade de profissionais de apoio, Tilsp e docentes da Educação Especial para

realizar o atendimento direto com a/o estudante. De forma que, o atendimento possível fica restrito à articulação com as Coordenações de Curso e orientação às/aos docentes.

Outro fator levantado pelas/os entrevistadas/os nessa questão é que, eventualmente, as/os estudantes trabalham durante o dia e fazem o curso superior no período noturno, o que impossibilita o atendimento educacional no contraturno. De forma que, nesses casos, também é feita a opção pelo acompanhamento mediado pelas Coordenações de Curso e docentes.

Vale ressaltar, que em alguns casos, as/os estudantes recusam o atendimento em contraturno, mas aceitam o atendimento mediado. E, ainda, que o AEE não exclui a mediação com as Coordenações de Cursos e docentes, visto que a perspectiva que tem orientado o trabalho das/os docentes da Educação Especial no IFPR tem sido pelo trabalho colaborativo com as/os demais docentes, segundo preconizado pela Resolução Consup/IFPR n. 159/2023 (IFPR, 2023c), que dispõe sobre as diretrizes do trabalho dessas/es profissionais.

Ao contrapormos esse código com o anterior, novamente evidenciamos a diversidade das realidades dos Napnes no IFPR. Como vimos no relato anterior de N9, a carga horária da/o docente de Educação Especial não é suficiente para atender às demandas de todas/os as/os estudantes, secundarizando o atendimento das/os estudantes do ensino superior.

Essa é uma realidade de diversos campi, pois, em geral, essas/es profissionais foram contratadas/os apenas para 20 horas de jornada de trabalho semanais. Em algumas entrevistas, houve relato da necessidade de mais de um/a profissional com 40 horas semanais e dedicação exclusiva para atender as demandas.

O último código do tema *Ensino Superior* são as *dificuldades enfrentadas pelas/os estudantes surdas/os*. Como relatamos, tivemos diversas dificuldades na realização das entrevistas com as/os estudantes público da pesquisa, de forma que conseguimos fazer apenas quatro entrevistas. Destas, três foram com estudantes surdas/os, de forma que foi possível identificar variadas dificuldades encontradas por elas/es na instituição.

Vale destacar que destas/es estudantes, um/a havia concluído o curso no momento da pesquisa, outra/o havia desistido e outra/o estava cursando.

A primeira barreira encontrada foi no Processo Seletivo, conforme relatado pela/o estudante E2:

> A maioria dos surdos não conseguia entrar, especialmente dificuldades na prova [processo seletivo]. Não consegue fazer matrícula [inscrição no PS],

> sabe? Muito português, muito português, muita informação assim. […] Então, faltou Libras. Só português, só. E2

O relato da/o estudante corrobora a impressão das/os gestoras/es e das/os coordenadoras/es dos Napnes entrevistadas/os sobre essa questão. Como vimos, foi salientada a falta de acessibilidade do edital. Pelo relato da/o estudante, percebemos que a prova também não foi acessível, ou seja, não houve mediação de Tilsp ou por outra ferramenta de acessibilidade comunicacional para pessoas surdas.

Sobre este aspecto, Crislaine L. Vereta e Eliziane M. Streiechen (2022) destacam que

> A reserva de vagas, para os alunos surdos, nas IES, sem lhes oferecer a oportunidade de realizar o processo de seleção de por meio de sua língua 1 (L1) - a língua de sinais - não é suficiente. O candidato ouvinte, que concorre às vagas universitárias, realiza a prova do concurso em sua L1, enquanto o surdo precisa resolvê-la por meio de sua língua 2 (L2) – a Língua Portuguesa. Isso é uma disparidade que não se justifica e não atende ao direito do surdo garantido no Decreto nº 5.626 (Vereta; Streiechen, 2022. p. 158).

Portanto, é evidente a necessidade da utilização de recursos de acessibilidade comunicacional pelas/os candidatas/os surdas/os na realização da prova do processo seletivo para a garantia de uma concorrência mais justa.

Nossas/os entrevistadas/os citadas anteriormente relataram que, em muitos casos, candidatas/os que poderiam fazer uso de recursos de acessibilidade no processo seletivo não o fazem porque não tem conhecimento sobre como solicitar.

No entanto, podemos salientar que é evidente uma maior preocupação institucional com a acessibilidade dos processos seletivos, ao menos, em relação aos editais, visto que, nos últimos anos é possível encontrar materiais e o próprio edital em Libras, além de editais acessíveis.

Também vimos que há, atualmente, uma orientação institucional sobre como elaborar editais acessíveis. Essas medidas contribuem para dirimir o impacto da falta de acessibilidade nos processos seletivos.

Outra dificuldade relatada foi sobre a falta de materiais adaptados.

> Não tinha prova adaptada. Eu fazia a mesma prova que os ouvintes. [...] Alguns professores, tanto faz. Não tinha responsabilidade de querer fazer [adaptação]. [..] Falta material adaptado para surdo, sabe? É tudo igual, textos iguais, quando vai fazer trabalho, é muito chato, muito livro, muita

> pesquisa não tem o mesmo sentimento que o surdo… tipo, deixar as coisas um pouco mais simples pro surdo, não tinha… o professor falava assim: participar no ensino superior, por quê? Você tem que aprender… então essa é a verdade. E2

> Eu decidi continuar [o curso], mas os professores da disciplina já sabem, continuam me ajudando, compartilhando comigo, eu tô feliz. Mas tem professores que fazem atividades com muito texto, muita informação. Eu continuo reclamando, eu peço, por favor, uma atividade adaptada para mim. Eu preciso, né? [...] Nas reuniões lá, meu nome sempre está em pauta, pra adaptar o texto, adaptar a resposta, como é. Então é isso. Eles aceitaram, mas... um é difícil. Eles aceitaram adaptar. Mas um, não. Ele não tem empatia, não tem respeito, faz as coisas ser mais pesadas, prova pra mim. [...] Não tem empatia com o surdo. [...] Eu preciso lutar com isso. [...] Precisa ter respeito com o surdo, tem essa diferença. E4

Nesses excertos observamos as dificuldades na disponibilização de material adaptado para as/os estudantes surdas/os. Para tais estudantes, a adaptação de materiais é imprescindível e se constitui como um recurso de acessibilidade.

Micaela C. Aguiar e Fabiano Sales de Aguiar (2023) destacam que a garantia de uma educação de qualidade para estudantes surdas/os, no sentido de atender suas necessidades educacionais específicas, perpassa pelo respeito à diversidade linguística e cultural da comunidade surda. No entanto, segundo a autora e o autor, "um dos grandes desafios encontrados, em relação ao ensino de alunos surdos, é a resistência presente no reconhecimento da diferença que esses sujeitos apresentam" (Aguiar; Aguiar, 2023, p. 12-13).

Nas situações relatadas pelas/os estudantes surdas/os fica evidente a resistências de algumas/alguns docentes em realizar adaptações, que é vista como falta de respeito e de empatia com a/o surda/a. Essa resistência demonstra a falta do reconhecimento da diferença por parte dessas/es docentes, sem a qual, não é possível pensar a educação da pessoa surda.

Por outro lado, um fator que pode contribuir para a acessibilidade das/os estudantes surdas/os nas IES, segundo Vereta e Streiechen (2022), é a revisão das práticas pedagógicas do ensino superior, as quais, devem

> considerar o desenvolvimento do indivíduo e sua relação com o meio social. Outrossim, considerar qual o nível e o tempo de aprendizagem de cada um, visto que as metodologias antigas não subsistem mais os desafios contemporâneos, em prol do aceite da diferença (Vereta; Streiechen, 2022, p. 159).

Portanto, a disponibilização de material adaptado para a/o estudante surda/o requer tanto o reconhecimento da diferença desse público, como o rompimento com práticas pedagógicas padronizadas e que não atendem às suas necessidades educacionais.

Nesse sentido, como afirmam Vereta e Streiechen (2022), é imprescindível levar em consideração o tempo e o nível do desenvolvimento social de cada estudante. Quando essas questões não são levadas em conta, as consequências podem ser drásticas para as/os estudantes, como podemos observar no relato de E3 seguinte

> A cabeça ficou muito pesada, muita informação, muito estudo. Aí começou a ficar difícil, ficou muito profundo as disciplinas, poder aprender pra poder passar. Eu sofri muito. [...] Aí cansou muito. Aí começou a atrapalhar. Quase três anos eu fiz. Quase. É muito movimento, né? Da lá pra cá, aí eu preferi desistir. [...] Mas é muito difícil [o curso superior]. Muita leitura. Leio, leio, leio. Muito. É difícil. De manhã, tarde, noite, lendo, lendo, lendo, lendo... no computador [...] fico cansada/o. [...] Muito pesado na minha cabeça. [...] Aí desisti. Aí eu acabei desistindo. Já cheguei ao meu limite, cansei. Dois anos já estava no meu limite, cansei. Achei muito difícil, muito pesado. Não estava mais fácil.[...] Não dava nem para entender mais sinais, estava mais rápido. E3

Vemos que a/o estudante relata que optou por desistir do curso porque não conseguia acompanhar as disciplinas. Ou seja, ainda que sejam feitas adaptações e que tenham a garantia da/o Tilsp, se estas não levarem em consideração o nível de desenvolvimento da/o estudante, não são efetivas para o processo de ensino e aprendizagem.

Outra dificuldade relatada pelas/os estudantes foi a falta de Tilsp. Já fizemos algumas ponderações sobre a problemática da contratação dessas/es profissionais no âmbito do IFPR, mas é relevante aprendermos a perspectiva das/os estudantes sobre a questão.

> Tinha que ler sozinha/o, [sem intérprete] estudar sozinha/o, fazer atividades sozinha/o […] Bem difícil. Mas a prova, se não tivesse um intérprete, eu não ia fazer prova. Porque eu tinha direito de intérprete. A professora às vezes oferecia outro aluno que ia me ajudar, porque eu quero aprender. […] E no futuro, e aí? E eu não saber das coisas, não era certo. Então, às vezes, nas provas, se não tivesse intérprete, eu não ia. Se tivesse intérprete, beleza, né. Mas às vezes acontecia, estar sempre junto com o intérprete […] Paciência, tinha, tinha que ter muita paciência, pra aguentar esse tempo. E2

> Eu não estou feliz. Eu tenho vontade de largar o IFPR. Eu preciso de autonomia, tudo bem, mas eu fico lá, é muito debate com professor. E estou muito ansiosa/o. Não consigo nem responder, preciso rápido de um intérprete. Estou muito atrasada/o. Mais de quatro anos. [...] Continuo estudando, fazendo as atividades. Tenho a matéria adaptada. Trabalho

> escolar, trabalho acadêmico, tudo. Apresentação. É mais só nos sinais. Mas eles [docentes] não entendem nada. Assim como também não entendo. É a mesma coisa. Eu tenho que fazer os sinais e eles não entendem. E4

Discutimos, anteriormente, a problemática da contratação de Tilsp e pelo relato das/os estudantes podemos evidenciar como esta questão reverbera para elas/es. Vale ressaltar que, apesar da/o estudante E4 sinalizar na entrevista sua intenção em desistir do curso, ela/e concluiu ainda no decorrer de nossa pesquisa. No entanto, estava insatisfeita/o por não concluir o curso junto com sua turma visto que precisou deixar de cursar algumas disciplinas durante alguns longos períodos em que ficou desassistido da/o Tilsp para não acarretar sobrecarga de estudos.

Nas entrevistas com as/os coordenadoras/es dos Napnes, foram relatadas situações semelhantes, não apenas com estudantes surdas/os desassistidos, mas também com estudantes com TEA que não tem acompanhamento com o profissional de atendimento educacional especializado.

Não se trata especificamente de processos de flexibilização curricular, visto que a forma de matrícula no ensino superior permite às/aos estudantes organizarem seus próprios horários de aulas. O que evidenciamos foram casos em que essas orientações foram feitas às/aos estudantes não em função de sua deficiência, mas diante da incapacidade da instituição em atender suas demandas acadêmicas. Ficando a cargo das/os estudantes os ônus de concluírem, quando concluem, os cursos em tempo além do esperado e com muitas dificuldades.

Da mesma forma, encontramos, por exemplo, relatos de estudantes autistas que já cursaram todos os componentes curriculares, mas que, por falta de um atendimento especializado não conseguem concluir o Trabalho de Conclusão de Curso.

6.2.8. Inclusão: "É nas condições objetivas que se faz a inclusão, não é no âmbito do discurso somente" - N1

Assim como o ensino superior, a *inclusão* é um assunto essencial para nossa pesquisa, de forma que a elegemos como um tema. Nesse tema, classificamos três códigos: *institucionalidade do IFPR; Educação Especial;* e *protagonismo das/os servidoras/es*. Elegemos esses códigos porque foram tópicos apresentados pelas/os entrevistadas/os como necessários para que a *inclusão* se efetive no âmbito do IFPR.

Para tratar do código *institucionalidade do IFPR*, trazemos, inicialmente, três fragmentos das entrevistas.

> Mas eu acho que de uma maneira geral, o IFPR não cumpre a 11.892, que é a lei de criação dos institutos. Acho que ela precisa ser relida, ela precisa ser rediscutida. Não para ela ser reinventada, mas para ela ser praticada efetivamente. [...] Então a gente tem tentado esse movimento, da gente abraçar, então é um Instituto Federal, não é uma universidade, é um Instituto Federal. Estamos longe ainda do ideal, mas a gente vem fazendo esse movimento. [...] Então essa é a minha perspectiva. Então a 11.892 precisa ser lida, discutida e internalizada pelas pessoas. G6

> Os alunos, eles entram, as cotas são respeitadas, a gente não tem problema nesse sentido, mas ali a inclusão plena, ela acaba. E quando eu digo não, é porque em diversas reuniões, com colegiados, com professores, com docentes, nós precisamos partir da missão da instituição. A gente escuta: "Nossa, como que um aluno desse passou no vestibular?" A gente escuta esse tipo de coisa. Então, o profissional, o docente, ele não tem noção do lugar que ele está. Porque essa instituição, [...] ela foi pensada justamente para essas pessoas. Para oportunizar que essas pessoas também possam ter esse caminho. N4

> Eu acho que nós temos uma cultura ainda muito da Universidade Federal, sabe? Então, mesmo o corpo docente vem com aquela visão do que era a Universidade Federal, a Universidade Estadual, os modelos clássicos, digamos assim [...] E eu acho que isso não está claro, a clara essa proposta para todos. E como que eu percebo isso? Na forma de avaliação, na maneira mesmo de entender as dificuldades desses estudantes, nessa... na questão, por exemplo, do processo seletivo, sorteio ou prova. Então, assim, nesses discursos eu percebo que nós já avançamos muito, avançamos bastante em relação a essa missão do IF. Mas não há, eu penso, uma compreensão unânime dos servidores em relação à essa missão do IFPR. G2

O desconhecimento e/ou o descumprimento da missão do IFPR foram bastante apontados como limites à efetivação da *inclusão* na instituição pelas/os nossas/os entrevistadas/os.

Para Caetana J. R. Silva e Eliezer Pacheco (2023), a continuidade do projeto educacional dos IFs, no sentido de sobreviver às ofensivas dos governos antidemocráticos que concebem a educação pelo viés mercadológico e que atuaram para o desmanche dessas instituições, remete a resistência aos recentes ataques à sua autonomia e à sua proposta original. Para a autora e o autor

> se o abandono das concepções fundamentais e, por consequência, do Projeto Político-Pedagógico, por incompreensão ou por opção, distancia os IF [sic] de sua razão de ser, descaracterizando-os e tornando-os irrelevantes

> e dispensáveis no que diz respeito à sua função social, então o caminho da resistência deve passar, justamente, pelo reforço à identidade dessas instituições, expressa em seu Projeto Político-Pedagógico (Silva; Pacheco, 2023, p. 11).

Como vimos, essa perspectiva é muito clara para nossas/os entrevistadas/os e remete a necessidade de formações para que as/os servidoras/es compreendam e pratiquem a missão institucional.

No entanto, analisando os PDIs/IFPR (IFPR, 2009b; 2014, 2018a, 2023d), que é um documento elaborado pelas/os servidoras/es da instituição num amplo debate com a comunidade interna e externa, e onde estão expressas a missão e a visão do IFPR, podemos problematizar como essas perspectivas vêm sendo construídas no âmbito institucional.

O último PDI-IFPR 2023/2028 (IFPR, 2023d) traz como missão institucional

> Proporcionar educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita, socialmente referenciada e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a inovação e o desenvolvimento sustentável local e regional (IFPR, 2023d, p. 27).

Esse texto não foi substancialmente modificado em relação aos PDIs/IFPR anteriores (IFPR, 2009b, 2014, 2018a). No entanto, em relação à visão institucional podemos observar mudanças mais significativas.

O primeiro PDI, PDI-IFPR 2009/2013 (IFPR, 2009b, p. 19), trazia o seguinte texto para expressar a visão institucional: "Ser modelo de instituição de educação profissional e tecnológica caracterizada pelo compromisso social, ambiental e com a sustentabilidade, capaz de atuar com inovação e de *forma transformadora*" (grifos nossos). De forma muito semelhante, o segundo PDI, PDI-IFPR 2014/2018 (IFPR, 2014, p. 27), trazia: "Ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a *transformação social*." (grifos nossos).

Entretanto, nos dois últimos PDIs/IFPR observamos um afastamento da ideia de *transformação social* que é substituída por *desenvolvimento social* e *territorial*. No terceiro PDI, PDI-IFPR 2019/2023 (IFPR, 2018a, p. 9), encontramos a seguinte visão institucional: "Tornar-se instituição de referência em educação profissional, científica e tecnológica no Brasil comprometida com o *desenvolvimento social*" (grifos nossos). E no quarto e último PDI, PDI-IFPR 2024/208 (IFPR, 2023d, p. 27), "Ser reconhecido pela educação profissional,

científica e tecnológica comprometida com a potencialização do *desenvolvimento territorial*" (grifos nossos).

A partir dessas observações, podemos problematizar como as/os servidoras/es estão compreendendo o compromisso do IFPR com a transformação social ao optar por retirá-la de sua visão institucional em substituição da ideia de desenvolvimento. Vale ressaltar que a transformação e a superação da atual sociedade são postas no teor dos documentos citados em diversos momentos, ou seja, se compreende que o IFPR é uma instituição que se preocupa, como fim último, com a mudança estrutural dessa sociedade, ao menos no âmbito do discurso de seus PDIs.

No entanto, o que problematizamos, é a predileção pelo termo *desenvolvimento* em preterência à *transformação* na visão institucional. Como dito, os PDIs são documentos elaborados num amplo processo democrático que envolve servidoras/es, estudantes e comunidade externa. Portanto, há de se supor que houve um debate acerca dessa questão e que o texto final expressa o consenso possível no jogo das correlações de forças.

Observamos, portanto, que desde o terceiro PDI-IFPR 2014/2018 (IFPR, 2014) a *transformação social* deixou de fazer parte de sua visão institucional, o que demonstra a compreensão que a maior parte das/dos servidoras/es estão tendo da instituição e que pode levar a um afastamento de seu projeto inicial. Embora, contraditoriamente, no teor do documento, observamos uma maior incidência no último PDI, PDI-IFPR 2024-2028 (IFPR, 2023d), em relação aos documentos anteriores, dos termos *transformação* e *superação* no sentido de a instituição contribuir para mudanças na sociedade.

Retomando as falas das/os nossas/os entrevistadas/os, vemos a influência do modelo das Universidades apontado por G2 como um aspecto que se contrapõe à proposta institucional do IFPR. A/O entrevistada/o N5 corrobora essa afirmativa. Em suas palavras: "[...] a gente ainda é uma estrutura viciada em alguns hábitos da academia, que tentaram ser ou tentam ser aplicados no âmbito de uma instituição diferente". A/O entrevistada/o G6 também tratou da questão, para ela/e:

> [...] é como se o Instituto fosse um simulacro da Universidade. E a Universidade, como a gente entende hoje, ela é encastelada, ela tem os problemas dela [...]. Então eu acho que a nossa dificuldade é isso, é um simulacro. É a gente querer ser o simulacro da Universidade. G6

Como vimos no quarto capítulo, os IFs foram criados com a perspectiva de serem instituições diferentes das Universidades, apresentando resposta para os problemas que as

Universidade apresentavam, principalmente relacionados ao seu histórico de elitismo, de forma rápida. Por isso, conforme vimos, a opção governamental, na época, foi criar uma instituição diferente para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em lugar de criar Universidades Tecnológicas como vinha sendo discutido.

Silva e Pacheco (2023) demonstram sua preocupação para a reprodução pelas/os servidoras/es do modelo das Universidades nos IFs. Para a autora e o autor

> O modelo quase exclusivo de atuação na educação superior é o universitário, não raro o único vivenciado pelos profissionais que dão corpo e voz aos IF [sic]. A Universidade, porém, possui características bastante distintas da proposta pensada para as instituições da Rede Federal (Silva; Pacheco, 2023, p. 11)

A autora e o autor destacam que o histórico do ensino superior no Brasil, no âmbito das Universidades, tem um caráter de distintivo de classe social, que culmina no elitismo desse nível de ensino. Essa concepção pode ser observada na fala de N1 a seguir:

> A gente forma para o trabalho, a gente tem que formar todos para o trabalho. Não só os supostamente melhores [...] ou aqueles que dão conta de um processo de ensino extremamente rigoroso. Observar que as evasões durante os cursos, elas são em si, e não só os alunos com deficiência, mas elas são em si práticas excludentes. Então, acho que nós temos assim, enquanto instituição, que é reafirmar os nossos pressupostos, que é de formar todas as pessoas para o trabalho, no sentido amplo, porque a gente cai facilmente na formação para o trabalho na suposta seleção dos melhores para o trabalho. [...] Aí, um capacitismo, há uma seleção brutal, e nem é em relação somente a pessoa com deficiência, mas é um processo predatório, sabe, de seleção dos estudantes. De dizer que alguns estão aptos para serem, para entrar no mercado de trabalho e outros não, a gente está botando a margem. Então, isso atinge todas as pessoas e aí atinge também de maneira ainda mais intensa qualquer pessoa com deficiência ou qualquer estudante que tenha uma defasagem, qualquer estudante que de repente não teve acesso a um ensino de tanta qualidade anterior. Então a gente precisa fortalecer os nossos pressupostos, pra não... Isso eu percebo como uma necessidade da instituição como um todo. Entender que a gente não prepara só os melhores, a gente prepara todos, a gente forma todos. N1

A/O entrevistada/o N1 chama a atenção para a questão da formação para o trabalho, que é, também, um pressuposto institucional. No entanto, segundo Silva e Pacheco (2023, p. 13) a participação dos IFs nesse processo pode se dar de diferentes formas: “na acomodação para a reprodução da estrutura vigente ou na ação para a transformação”. Nesse sentido, a autora e o autor destacam que “as opções educativas, científicas e tecnológicas jamais são

neutras, o que impõe aos IF [sic] o debate sobre que tipo de sociedade queremos e que tipo de formação profissional pode colaborar para sua materialização" (Silva; Pacheco, 2023, p. 13).

Nesse sentido, encontramos no PDI/IFPR 2024/2028 (IFPR, 2023d) que a Pedagogia Histórico-Crítica é o referencial teórico adotado pela instituição e que, a partir deste, "o IFPR adota uma visão crítica da sociedade, reconhecendo a divisão de classes e a importância do trabalho na vida humana" (IFPR, 2023d, p. 84). A presença dessa perspectiva no documento denota que houve uma discussão interna a respeito, e, assim como problematizado em relação à visão institucional, compreendemos que o resultado posto é decorrente do jogo de correlação de forças.

Podemos inferir que, portanto, discursivamente, o IFPR está apontando para uma perspectiva transformadora da sociedade, no entanto, muito ainda precisa avançar nas práticas educativas, considerando os diversos relatos das/os nossas/os entrevistadas/os que tratamos até aqui e que apontam para a direção contrária.

Dito isto, vale destacar, ainda na fala de N1, práticas relacionadas à meritocracia, à seleção e à *exclusão* que não coadunam com o que está posto no documento institucional. Trata-se, portanto, de um movimento permeado pelas contradições próprias da sociedade capitalista. Sobre tais práticas, Silva e Pacheco (2023) destacam

> Ao se direcionar para uma proposta elitista, a não compreensão dos princípios e concepções presentes no projeto dos IF [sic] leva à desintegração do vínculo com o mundo do trabalho, conexão necessária para que possam contribuir para um desenvolvimento democrático, inclusivo e soberano (Silva; Pacheco, 2023, p. 13).

Portanto, fica evidente nas falas das/os entrevistadas/os que os pressupostos institucionais precisam, realmente, serem melhor compreendidos pelas/os servidoras/es para que não se recaia no risco, já apontado por Pacheco, Luiz A. C. Pereira e Moisés Domingos Sobrinho (2010) no contexto da criação dos IFs, destes serem subsumidos pelas contradições postas na sociedade.

Naquele contexto, os autores já destacavam a necessidade da compreensão, pelas/os diferentes agentes, do papel estratégico que a EPT pode ter para o desenvolvimento nacional e no fortalecimento da cidadania. No mesmo sentido, Silva e Pacheco (2023), em obra comemorativa pelos 15 anos do IFPR, reiteram a necessidade das/os servidoras/es

compreenderem com profundidade o que isso significa e suas implicações para a resistência dos IFs, sob risco, caso contrário, de se tornarem irrelevantes ou dispensáveis.

Em relação ao código *Educação Especial*, trazemos dois fragmentos das entrevistas

> Indiferente de ser nos cursos superiores, de modo geral, a gente tem uma ênfase muito maior a essa inclusão no sentido amplo do que da inclusão da pessoa com deficiência, porque a inclusão da pessoa com deficiência, há uma necessidade de estruturarmos melhor os serviços, os suportes, os suportes que a pessoa com deficiência física, que a pessoa com deficiência precisa. Então [...] essa visão ampla, ela está estruturada, mas nós precisamos agora identificar que há também políticas para a Educação Especial. [...] Veja que a gente, quando fala de inclusão, a gente fala de sentido amplo, mas tem um grupo que tem necessidades específicas. [...] Não dá para, em nome da inclusão, não falar de Educação Especial. Em nome da inclusão, falar somente de inclusão, sem mencionar… Porque Educação Especial é uma área de conhecimento, é uma área que constrói recursos, é uma área que tem acúmulo de experiências e de recursos, serviços que são indispensáveis e isso ainda está faltando na Rede Federal como um todo. Principalmente a nossa instituição. Nós precisamos estruturar serviços de Educação Especial para contemplar essa perspectiva inclusiva das pessoas com deficiência. [...] E esse público é um público que historicamente foi excluído e que tem direitos que foram duramente conquistados, pelo menos no plano da legalidade, da legislação, e a gente precisa agora implementar eles, suprir aí, com urgência, porque os alunos estão chegando, e eles têm que chegar, devem ser atendidos. Então, essa perspectiva de inclusão não deveria substituir ou deixar de ter dentro dela a especificidade da Educação Especial. N1

> E, por fim, eu penso que as políticas públicas, de uma maneira geral, as políticas públicas em todos os níveis, elas precisam entender que a Educação Especial, a educação inclusiva, que os nossos alunos, eles têm necessidades que saem da constância e da normalidade. O nosso aluno regular, que ele não tem nenhuma necessidade específica, ele é atendido pelo fluxo da instituição. Mas esse setor aqui especificamente [CNapne], ele precisa de fluxos próprios, ele precisa de procedimentos específicos para poder efetivar. Muitas vezes o Instituto tem os caminhos para atender os nossos alunos, só que esses caminhos, eles são tão demorados que o nosso aluno, ele daqui a pouco, pelo esforço próprio, só que aí passando por diversos efeitos colaterais, ele acaba chegando lá e se formando. Então é mais nesse sentido, eu acho que de uma maneira geral a gente precisa de políticas públicas que entendam que a dinâmica da Educação Especial inclusiva ela é própria e ela precisa de um olhar próprio. N4

Segundo Kassar (2011), um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, tal como vem sendo proposto em âmbito federal pela Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008c), requer a garantia do acesso ao estabelecimento educacional, mediante a matrícula e a permanência do aluno, e a oferta, quando necessário,

do atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar o atendimento escolar, oferecido prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Além do atendimento educacional especializado, como afirmado por nossas/os entrevistadas/os, a Educação Especial requer uma série de recursos e serviços, como: profissionais (Tilsp, transcritor-ledor, cuidador); tecnologias assistivas; materiais didáticos; materiais adaptados; adaptações arquitetônicas; adaptações e flexibilizações curriculares entre outros.

Observamos que, até recentemente, a maioria desses serviços e recursos não eram disponibilizados no IFPR. Havia poucos materiais adquiridos no início das atividades do IFPR, mas que não atendiam às necessidades educacionais dos/das estudantes.

Foram vários os relatos de nossas/os entrevistadas/os que as demandas por profissionais de apoio só começaram a ser atendidas por imposição judicial. Inclusive a contratação de um/a docente por campus, via concurso público iniciada em 2018, foi resultado de uma demanda judicial. As contratações anuais de profissionais de apoio, via terceirização, só começaram a acontecer, da forma morosa e burocrática como já problematizamos, no decorrer desta pesquisa.

Portanto, vale o destaque de nossas/os entrevistadas/os para a questão das especificidades da Educação Especial ao se pensar uma instituição *inclusiva* para as pessoas com deficiência. A/O entrevistada/o N1 chama a atenção para a diluição da Educação Especial em nome de uma concepção mais ampla da perspectiva inclusiva da instituição. Vejamos:

> Tanto que o nosso PDI atual [PDI-IFPR 2018/2023], não o que está sendo feita agora a reformulação, mas o atual, ele menciona uma única vez a Educação Especial para dizer que a inclusão não é relacionada aos alunos da Educação Especial, que é uma inclusão mais ampla, mas nunca, em momento algum, durante o PDI, menciona novamente Educação Especial para prever quais são os serviços que são ofertados. N1

A crítica de N1 evidencia o entendimento até então da instituição nesse sentido. Essa crítica pode ser evidenciada em nossas entrevistas, de que, de forma geral, realmente, não havia uma preocupação institucional com os serviços e profissionais da Educação Especial. Como já problematizamos no quarto capítulo, nos PDIs anteriores ao vigente, a Educação Especial e os Napnes eram citados apenas ocasionalmente. No atual PDI-IFPR 2024/2028 (IFPR, 2023d), como vimos no quinto capítulo, pela primeira vez verificamos uma seção

intitulada *Necessidades Educacionais Específicas* e uma subseção intitulada *Infraestrutura da Coordenadoria do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Campi*.

Podemos inferir que alguns fatores contribuíram para tais avanços institucionais, sendo o principal deles o ingresso de estudantes com deficiência no IFPR que propulsionou todos os demais. O ingresso dessas/es estudantes obrigou a instituição olhar para a legislação, garantir minimamente seus direitos. As demandas judiciais também foram importantes nesse processo conforme sinalizado em nossas entrevistas. O ingresso de docentes da Educação Especial possibilitou em cada campus a existência de um profissional capacitado na área. E, por fim, a elevação dos Napnes para o nível de Coordenadoria permitiu maior visibilidade da Educação Especial no IFPR.

Vale fazer um destaque para a importância do ingresso dessas/es estudantes na instituição pois foi um aspecto bastante recorrente nas entrevista. Trazemos um fragmento para exemplificar:

> Porém, o que eu posso dizer pra você é que a gente, com esse histórico todo, a gente tem aprendido e tem entendido que esse público é cada vez mais crescente, será cada vez mais crescente. Então, não dá pra gente falar assim: "Eles não vão entrar". Não dá pra gente falar assim: "A gente não vai se preparar porque eles não entraram ainda". Então a gente está nessa busca e, também, nessa construção aí, junto com os professores, para os professores entenderem, a gente entender, que a gente tem que estar preparado. Se eles entrarem com o histórico que a gente já tem, a gente consegue avançar muito. N6

Nesse sentido, Tânia M. Z. Pieczkowski (2016, p. 597) destaca que a inserção de estudantes com deficiência no ensino superior, ao colocar as/os docentes em contato com a diferença, "produz efeitos na docência e na estrutura pesada, fixa da escola, provocando fissuras que mobilizam revisitar a história da universidade com novos olhares".

No âmbito do IFPR, podemos afirmar que os efeitos são similares, porque provoca o Instituto a revisitar sua proposta original. Se antes a *inclusão* das pessoas com deficiência estava diluída no entendimento mais amplo da *inclusão* social, percebemos que, atualmente, há uma preocupação mais específica para esse público e que começa a se delinear o entendimento posto por nossas/os entrevistadas/os de que não basta falar em *inclusão*, que a *inclusão* precisa se efetivar na prática e que, no que se refere às pessoas com deficiência, isso requer um olhar atento para todas as questões que debatemos neste capítulo, passando

pelo acesso, pela acessibilidade, pela formação das/os servidoras/es, pelo capacitismo, pelo financiamento e pelas condições de trabalho das CNapnes.

Para finalizar o tema *Inclusão,* tratamos do código *protagonismo das/os servidoras/es*. Para esse código, trazemos dois fragmentos das entrevistas.

> Porque na prática são os servidores, os alunos e toda a comunidade acadêmica. Mas os servidores são ali... a mão que vai fazer esse movimento. Por outro lado, eu penso que dentro das condições que não são as ideais, a gente tem trabalhado nesse sentido, os atores têm trabalhado nesse sentido. Se você me perguntar como que era um ano atrás e como que é agora, eu vou te dizer que agora tá bem melhor. N4

> A gente tem um discurso muito bonito, eu acho que o Instituto Federal, no discurso, ele é incrível. Eu realmente acredito que seria perfeito esse mundo. Mas, assim, é mentira na prática, né, ele não consegue se materializar, infelizmente. Acho que em algumas situações… mas são situações que eu acho que é um pouco de boa vontade de muitas pessoas, não é uma coisa tão institucionalizada, sabe? Então, vai depender muito de alguns arranjos que têm determinados grupos, para aquele grupo funcionar, para aquela galerinha ter uma sorte de cair naquele grupo. Eu acho que é um pouco disso, assim. N9

Nesses relatos evidenciamos como tem se constituído o atendimento às/aos estudantes com deficiência no IFPR, pela "boa vontade" de algumas/alguns servidoras/es, visto que, durante um longo período, ficou clara a falta de um olhar institucional efetivo, orgânico e sistêmico para a questão. Nesse sentido, vale ressaltar que a atuação dessas/es servidoras/es foi o que manteve o atendimento dessas/es estudantes, ainda que limitado às condições existentes.

Essas condições, atualmente, como colocado por N4 e diversas/os outras/os entrevistadas/os, ainda não são as ideais, mas estão muito melhores do que eram e todas/os concordam que há um caminhar contínuo, com perspectiva de avanços futuros.

A/O entrevistada/o G2 corrobora esse entendimento. Para ela/e: "porque eu percebo, assim, eu estou em contato com outros gestores e o empenho que o pessoal tem tido, mesmo diante dessas inúmeras dificuldades, tem muita gente que está trabalhando e querendo fazer com que a coisa aconteça".

No entanto, como vemos na fala de N9, ainda se tratando de servidoras/es, podemos encontrar empecilhos, muitos dos quais já discutimos aqui. De forma que a efetividade do atendimento ou da *inclusão* fica à mercê da "sorte" da/o estudante encontrar um grupo comprometido e/ou com condições de atuar na educação desse público, o que demonstra,

conforme temos discutidos, a existência, ainda, de muitas barreiras no que se refere a atuação das/os profissionais no âmbito do IFPR.

Nesse sentido, mais uma vez recorremos à Silva e Pacheco (2023) para ressaltar a importância das/os profissionais do IFPR estarem conscientes dos pressupostos da instituição. Para a autora e o autor

> Não há IF desvinculado de sua concepção político-pedagógica, pois se tornaria outro tipo de instituição. Sem a compreensão de sua natureza e de seus princípios por aqueles que protagonizam sua história, os IF [sic] poderão ser boas escolas técnicas ou faculdades de tecnologia, mas perderão sua essência revolucionária e inovadora. É nesse sentido que acreditamos que os IF [sic] podem perder sua relevância e razão de existir (Silva; Pacheco, 2023, p. 15).

Vale destacar que o conhecimento de tais pressupostos é imprescindível para todas/os as/os servidoras/es, não apenas para as/os docentes, como também foi apontado em diversas entrevistas. O acesso, permanência e êxito das pessoas com deficiência é responsabilidade de todas/os, também das/os técnicas/os administrativas/os, independente de cargo, e gestoras/es de todos os níveis.

A compreensão das/os gestores acerca da responsabilidade institucional para esse público específico é indispensável para a alocação de recursos humanos e financeiros, por exemplo. Um dos grandes gargalos apontados nas entrevistas.

Nesse sentido, Eliane P. de Góes (2015, p. 215) destaca que "os valores e as concepções incutidas nas instituições direcionam as condutas e as ações coletivas, definem estratégias, alocam recursos e consolidam as relações internas que se revelam cotidianamente".

Podemos inferir, portanto, que os valores do IFPR, postos desde a sua criação, têm servido de baliza para as ações das/os servidoras/es que vêm atuando frente aos Napnes desde os inícios de suas atividades, assim também como todas/os as/os demais servidoras/es que se envolveram no processo de fazer o IFPR uma instituição mais *inclusiva* para as pessoas com deficiência. Graças ao trabalho dessas pessoas, a *inclusão* das pessoas com deficiência deixou de estar diluída no entendimento de uma *inclusão* social mais ampla, para voltar, cada vez mais, a atenção para as especificidades desse público.

No entanto, vale ressaltar que apenas um/a entrevistada/o sinalizou explicitamente para o entendimento de que a *inclusão* deve ir além da *inclusão* nos moldes da atual sociedade. Para a maioria das/os demais, o entendimento manifesto acerca da *inclusão* se

limita à inserção das pessoas com deficiência nessa sociedade, demonstrando que, talvez, a perspectiva *inclusiva* no sentido de ir além desse modelo social não está clara para as/os servidoras/es do IFPR.

Embora possamos considerar que algumas/alguns das/os entrevistadas/os trazem subjacente a compreensão de que a proposta *inclusiva* do IFPR pretende ir além da sociedade capitalista quando apontaram para a necessidade de as/os servidores compreenderem de forma mais aprofundada os objetivos institucionais.

Nesse sentido, consideramos pertinente trazer a fala da/o entrevistada/o N1:

> É contraditório, mas ao mesmo tempo, as políticas de inclusão, elas não se colocam de maneira objetiva à lógica excludente da sociedade, elas acabam atenuando somente a exclusão. Então, é contraditório, é controverso em relação ao que a gente quer da inclusão, mas não ao que as políticas da inclusão têm se manifestado ao longo das décadas, porque elas têm sido políticas não tão efetivas justamente para atenuar. Nós queremos que elas resolvam e aí está o limite delas. Nós temos que ter modificações profundas na sociedade para resolver a questão da exclusão. Mas assim, é contraditório realmente, mas ao mesmo tempo que é contraditório essa forma, esses problemas que nós enfrentamos, eles são bem representativos do que a nossa sociedade é hoje. Fala-se de inclusão, mas fala-se de inclusão para manter uma sociedade desigual, para atenuar as diferenças e não para resolver elas. Essa que é a nossa questão. Isso reflete nossa instituição que forma para o trabalho. N1

Pelo fragmento da entrevista com N1 podemos perceber o entendimento de que as políticas para a *inclusão* das pessoas com deficiência são políticas focalizadas que têm como objetivo atenuar os conflitos da sociedade capitalista, mas não intervir em sua estrutura. A/O entrevistada/o problematiza a expectativa que se cria em torno da *inclusão*, como se ela fosse a solução para os problemas sociais, mas N1 deixa evidente sua compreensão de que são políticas insuficientes para tal e, problematiza, ainda, que as dificuldades encontradas no âmbito do IFPR são reflexos de como a sociedade como um todo engendra suas práticas em relação às pessoas com deficiência.

Para concluir a apresentação dos resultados, podemos afirmar que a situação do IFPR em relação ao objeto em tela não é a ideal, não é cem por cento, como afirmaram nossas/os entrevistadas/os. Nesse sentido, G1 ponderou que "seria utópico" e N6 afirmou "nem sei como seria". Mas todas/os concordaram que está em processo, que "agora está bem melhor", em relação ao ano passado, conforme dito por N4, ou que "já saiu daquele limbo que a gente estava e não sabíamos para onde ir", como afirma G2.

Portanto, evidenciamos aqui diversos problemas, inúmeras barreiras, mas evidenciamos também uma vontade de as superar, um movimento que começa a deixar de ser individual, isolado nas experiências dos campi, para se tornar mais orgânico, mais sistêmico, mais institucionalizado e, principalmente, mais coerente com os princípios dos IFs no que se refere às pessoas com deficiência, ainda que, nos limites da atual sociedade.

Concluídas a apresentação e a discussão dos resultados da pesquisa de campo, passaremos para as nossas considerações finais.

AINDA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando
a gente como fruto
de algo maior
maior do que tudo
a gente começa então
a entender que não, que não
que não seria um absurdo…

Marcelo Yuka e Marcelo Falcão

Quando iniciamos a presente pesquisa tínhamos uma ideia de *exclusão* muito clara: as pessoas com deficiência são apartadas do convívio social, da escola e do trabalho e é necessário *incluí-las*, ainda que nos moldes da sociedade capitalista, como cidadãs de direitos, capazes.

No entanto, com o avanço da pesquisa, ao conceituar a *exclusão* e a *inclusão*, algo imprescindível para compreender o papel do IFPR enquanto instituição *inclusiva*, nos deparamos cada vez mais com a indefinição dos termos.

Iniciamos os estudos lendo Robert Castel (2008, 2019) e José de Souza Martins (1997). Ao nos depararmos com a afirmação de Martins (1997) de que a *exclusão* não existe e com a defesa de Castel (2008, 2019) para a substituição do uso do termo *exclusão* por vulnerabilidade ou marginalização, percebemos a necessidade de aprofundarmos os estudos para compreendermos de forma mais radical esses fenômenos.

Bader Sawaia (2001) colaboraram com o início das discussões sobre a dialética *exclusão/inclusão* como processos inerentes ao capitalismo. Virgínia Fontes (1997, 2022), Acázia Z. Kuenzer (2005, 2007) e Martins (1997) contribuíram para compreendermos as ideias de *exclusão interna, integrativa e includente* e de *inclusão forçada, precária, instável e marginal*.

No entanto, a compreensão mais radical desses fenômenos só foi possível agregando as leituras de Marlene Ribeiro (1999), Alceu R. Ferraro (1999), Avelino da R. Oliveira (2002, 2004) e Zilma Fonseca (2014), pois essas autoras e autores fazem um exercício mais sistemático em analisar a *exclusão* e a *inclusão* pela perspectiva da dialética materialista.

Dessa forma, evidenciamos que, na relação entre essência e aparência, os fenômenos se manifestam de forma invertida. Portanto, conseguimos compreender que, o que se mostra

como *exclusão*, concebida em seu sentido mais genérico e recorrente em nossa sociedade, é manifestação da *inclusão forçada, precária, instável e marginal*. Ou seja, sendo esta uma sociedade que se autodeclara *inclusiva*, de fato, não permite que existam *excluídos*, pois todas/os devem ser subjugadas/os ao capital na forma de mercadoria para subsistirem e manter a ordem capitalista. Como vimos, a origem da educação profissional no Brasil esteve ligada à essa perspectiva.

Da mesma forma, o que se mostra aos nossos olhos como *inclusão*, em sua acepção mais recorrente, é manifestação da *exclusão interna, integrativa e includente,* pois não pretende alterar a lógica da sociedade capitalista, são medidas paliativas necessárias à manutenção da atual ordem vigente para condicionar as pessoas em vulnerabilidade ao seu lugar na sociedade, ou seja, que continuem marginalizadas e exploradas.

Dito isso, pensar a *exclusão* e a *inclusão* em uma perspectiva que vise a superação da sociedade capitalista requer buscar outros pares dialéticos com vista a provocar contradições antagônicas que levem à negação da negação. Nesse sentido, propomos os pares dialéticos *exclusão/emancipação*, com base em Frigotto (2010), e *inclusão/expropriação*.

Esses pares dialéticos, ao contrário do que procuramos demonstrar em relação à *exclusão/inclusão* que apresentam uma circularidade, não se explicam por seus opostos, de forma que a relação dialética entre eles pressupõe a construção da negação da negação que, por sua vez, só é possível na perspectiva da classe trabalhadora, com a transformação da sociedade capitalista.

Caso contrário, se a superação da negação da negação se der aliada aos interesses da atual classe dominante, os resultados podem ser desastrosos para a classe trabalhadora, pois tendem para a vulnerabilização, para a eliminação e para a barbárie.

Portanto, concordamos com Castel (2019) de que o termo *exclusão* deve ser utilizado com cautela, uma vez que não corresponde ao fenômeno que pretende explicar. No entanto, vale ressaltar também para os cuidados em relação ao termo *inclusão*, pois, como vimos, é nela que consiste toda a problemática, nas formas arbitrárias e precárias que se dá a *inclusão* nessa sociedade.

Nas especificidades que atravessam as questões relacionadas às pessoas com deficiência, é evidente que há um lugar designado para elas na atual sociedade, e que esse lugar é marginalizado e vulnerabilizado, diante das barreiras postas para o acesso à escolarização e ao trabalho. Nessa perspectiva, os movimentos integracionistas e inclusivistas são importantes avanços, embora contraditórios.

Desse modo, no âmbito do capital, a *inclusão*, mesmo com todos os seus limites e insuficiências, é uma luta necessária e urgente. No entanto, para uma perspectiva que vise a superação do capitalismo, o termo *inclusão* é tão insuficiente quanto a *exclusão*, de forma que se faz necessário valer-se de outras expressões e conceitos, como emancipação humana, formação omnilaterial e compensação social da deficiência.

A *exclusão* não é um processo que atinge especificamente às pessoas com deficiência ou outros grupos. Ela é inerente ao capital e, por isso, *excluí* a classe trabalhadora, com consequências e materializações diferentes nos diversos segmentos sociais tidos como *excluídos*.

Nesse contexto, na concorrência desumana intrínseca ao capitalismo, para as pessoas com deficiência os processos de *exclusão interna, integrativa e includente* e de *inclusão forçada, precária, instável e marginal* atingem, geralmente, consequências mais drásticas, pois não são proporcionadas a elas as mesmas condições de concorrer aos poucos postos de trabalhos existentes, assim como o seu processo de escolarização é mais fragilizado, precário e tardio.

Isso porque para elas é direcionada uma visão capacitista, resultado de um longo processo histórico marcado pelos modelos caritativo e médico da deficiência, ainda hegemônicos, que geram barreiras. Superar o capacitismo, a visão assistencialista e o modelos caritativo e médico de deficiência são embates imprescindíveis para a emancipação das pessoas com deficiência e deve estar nas pautas das lutas dos movimentos populares e de esquerda. A inserção das lutas das pessoas com deficiência no âmbito dos movimentos revolucionários é necessária para a superação da concepção da deficiência como uma experiência individual, que deve ser entendida como coletiva, inerente à classe trabalhadora.

Vale, ainda, ressaltar o protagonismo das pessoas com deficiência enquanto sujeitas históricas. Compreender e valorizar a diversidade da experiência com a deficiência como característica da humanidade, para além de uma visão multiculturalista, é condição necessária para reconhecer essas pessoas como sujeitas históricas do nosso tempo, que muito podem contribuir para os avanços que se fazem fundamentais com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária, que possa romper com a divisão de classes e com a exploração de mulheres e homens por mulheres e homens.

No âmbito do IFPR, campo da nossa pesquisa, evidenciamos pela apresentação e discussão da coleta de dados, que a *exclusão* e a *inclusão* das/dos estudantes com deficiência no ensino superior no IFPR é um fenômeno atravessado por multideterminações.

Dentre elas, discutimos o acesso, a acessibilidade, a formação das/os servidoras/es, o capacitismo, o financiamento, as CNapnes e a *inclusão*, problematizando a eficácia das políticas públicas quando confrontadas com a prática institucional.

Em relação ao acesso, observamos que este perpassa questões relacionadas às cotas e a acessibilidade no processo seletivo. Sobre ambos os aspectos, vimos que o IFPR vem aprimorando a reserva de vagas em atendimento à legislação vigente, mas que, no entanto, no último processo seletivo, deixou de reservar vagas por políticas próprias, o que reduziu as possibilidades de as pessoas com deficiência ingressarem nos cursos superiores ofertados pela instituição.

As recentes alterações na Lei de Cotas (Brasil, 2012a, 2023a) garantem a concorrência, em primeiro lugar, nas vagas de ampla concorrência. No entanto, sabemos que as pessoas com deficiência têm seu processo de escolarização fragilizado, o que dificulta a concorrência por essas vagas. Por isso, consideramos um retrocesso o IFPR recuar em sua política institucional justamente na cota mais procurada por pessoas com deficiência, conforme demonstramos.

Em relação a acessibilidade do processo seletivo, vimos que o IFPR vem se empenhando em melhorar os procedimentos, tornando os editais mais acessíveis, disponibilizando editais em Libras, por exemplo, ou ofertando atendimentos específicos para as/os candidatas/os que solicitarem.

Em relação às dimensões da acessibilidade nos campi, destacamos a acessibilidade arquitetônica, a atitudinal e a metodológica. Observamos a existência de diversas barreiras relacionadas às três dimensões. Sobre a acessibilidade arquitetônica, apesar de haver um reconhecimento dos limites postos, a questão orçamentária se torna uma grande barreira para que os campi sejam mais acessíveis e esse fator pode acarretar evasões de estudantes com deficiência.

Quanto à acessibilidade atitudinal e metodológica, podemos dizer que ambas estão interrelacionadas, pois quando há maior reconhecimento das características das pessoas com deficiência, há maior acessibilidade atitudinal e, consequentemente, metodológica.

Essas duas últimas dimensões estão imbricadas às posturas capacitistas que permeiam discursos e práticas em todos os âmbitos institucionais. Tais práticas não coadunam com a perspectiva da emancipação das pessoas com deficiência e devem ser veementemente combatidas com formação e informação.

Em relação à formação das/os servidoras/es, observamos uma variedade de posições, entendimentos e encaminhamentos, o que evidencia a necessidade de o IFPR articular políticas de formação de forma orgânica, sistêmica e sistematizada que visem a superação das barreiras ainda existentes.

A formação docente e a avaliação *inclusiva* emergem como fatores críticos para a permanência e o desempenho de estudantes com deficiência e de outros grupos historicamente marginalizados. Assim, salientamos a imprescindibilidade dessas estarem apoiadas na Psicologia Histórico Cultural, pois esta teoria tem consistência para respaldar uma educação que se propõe emancipatória e voltada para a transformação da sociedade capitalista, sendo este o propósito do IFPR, ao menos discursivamente.

Outra barreira que identificamos foram as dificuldades orçamentárias para aquisição de materiais e a lentidão dos processos licitatórios para contratação de profissionais de apoio para trabalharem diretamente com as/os estudantes com deficiência. Esta talvez seja uma das principais dificuldades enfrentadas atualmente no âmbito do IFPR para a efetivação das políticas de o acesso, permanência e êxito dessas/es estudantes e se constitui como uma barreira programática.

A morosidade dos processos traz prejuízos, muitas vezes, incorrigíveis para as/os estudantes que evadem dos cursos antes que o material ou a/o profissional chegue no campus. Na melhor das hipóteses, são feitas adaptações e flexibilizações curriculares, não em função da deficiência das/os estudantes, mas devido à incapacidade de a instituição prover suas necessidades educacionais, demonstrando que as barreiras estão na sociedade e não na deficiência da pessoa.

A transição de Napne para CNapne representa um ganho organizacional, pois a transformação dos Napnes em CNapnes garantiu maior visibilidade e estruturação dos Núcleos. No entanto, suas capacidades de efetivar práticas inclusivas emancipatórias permanecem aquém do desejado e um dos fatores que contribuem para isso é a falta de servidoras/es.

Identificamos que muitos campi sofrem com a falta de servidoras/es, acarretando sobrecarga de trabalho para aquelas/es lotadas/os nesses campi e, ainda, limitações consideráveis na atuação das CNapnes. Dentre as maiores dificuldades encontradas nesse aspecto, destacamos a extinção do cargo de Tilsp e a carga horária das/os docentes de Educação Especial que é aquém do necessário para a demanda encontrada nos campi.

A presença de Tilsp na instituição é determinante para a permanência de estudantes surdas/os. Observamos que das/os seis ingressantes surdas/os, apenas três concluíram, com muitas dificuldades e atraso, pois nem sempre estiveram assistidas/os por Tilsp. E, a partir das entrevistas que fizemos com algumas/alguns dessas/es estudantes, evidenciamos as dificuldades enfrentadas que acarretaram ou em evasão e/ou sofrimento para elas/es.

Em contrapartida, avanços também foram evidenciados em relação à atuação das CNapnes, como a publicação das normativas institucionais a partir de 2023, que estabeleceram diretrizes, fluxos e orientações para os trabalhos do setor.

Acerca do atendimento especificamente das/os estudantes do ensino superior, observamos que a maior dificuldade encontrada em alguns campi está na disponibilidade das CNapnes atuarem nesse nível de ensino devido às altas demandas das/os estudantes do ensino médio. Somada à falta de servidoras/es, essa situação acarreta que as/os estudantes do ensino superior sejam relegados para segundo plano.

Sobre a *inclusão* observamos na fala das/os entrevistadas/os que o IFPR apresenta uma variedade de dificuldades para materializar o pretenso caráter *inclusivo* da instituição, mas que, de forma geral, vem avançando no processo, ainda que de forma lenta.

Observamos também que, de forma geral, não há uma visão crítica no sentido de compreender a *inclusão* para além do atual modelo social. Nossas/os entrevistadas/os evidenciaram diversos limites à *inclusão* educacional das/os estudantes com deficiência na instituição, mas a maioria demonstrou uma perspectiva ainda limitada ao dualismo *exclusão/inclusão*, mesmo quando se posicionaram de forma veementemente crítica aos limites postos na instituição.

A *inclusão* não pode ser reduzida a ações pontuais ou a mecanismos formais de suporte, implica transformação estrutural da instituição e da sociedade. Dessa forma, evidenciamos a necessidade de se ampliar os debates institucionais acerca de seu pretenso caráter *inclusivo* para avançar na compreensão dos limites da *inclusão* educacional e social. Caso contrário, o IFPR corre o risco de servir apenas como uma instituição a serviço do capitalismo na medida em que pratica políticas compensatórias que contribuem para atenuar o conflito de classes, perdendo sua identidade e sendo subsumido pelo capital.

No que se refere às pessoas com deficiência especificamente, observamos um certo avanço nos documentos institucionais. Se em alguns contextos, como anunciamos na Introdução, a educação *inclusiva* é entendida como sinônimo de Educação Especial,

inicialmente o IFPR fez um movimento contrário, diluindo a Educação Especial em uma perspectiva mais ampla de *inclusão* social.

Na análise dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) do IFPR, observamos que esse movimento foi se configurando até a publicação do terceiro PDI-IFPR 2018-2023 (IFPR, 2018a). Apenas com a publicação do quarto PDI-IFPR 2024-2028 (2023d) é que a instituição passou a manifestar um entendimento sobre a Educação Especial em suas especificidades e, começa então, a organizar os serviços necessários para o atendimento das necessidades educacionais específicas do público da Educação Especial.

Vale ressaltar que esse movimento é resultado, principalmente, do protagonismo das/os servidoras/es que atuam nos Napnes, mais recentemente elevados à condição de CNapnes. E, ainda, das/os demais servidoras/es, docentes e técnicas/os administrativas/os, que atuam cotidianamente na busca por alternativas, tentando superar barreiras, no trabalho com as/os estudantes com deficiência.

No entanto, esse trabalho é impulsionado pela presença das/os estudantes com deficiência na instituição. O ingresso dessas/es estudantes faz com que as CNapnes se movam no sentido de buscar atender suas necessidades educacionais, demonstrando a importância do acesso desse público não apenas no âmbito individual, mas também coletivo, na medida em que promove mudanças na organização institucional.

Como resultado desse trabalho, ao comparar os resultados encontrados em nossa pesquisa de campo, que teve como recorte as/os estudantes com deficiência aprovadas/os no Processo Seletivo 2018/2019 com os dados mais recentes disponibilizados pela CONapne relacionados às/aos estudantes que estão em acompanhamento atualmente pelas CNapnes, podemos evidenciar muitos avanços práticos no atendimento a essas/es estudantes.

Por exemplo, das/os oito estudantes surdas/os atualmente matriculadas/os, apenas duas/dois estão desassistidos de Tilsps. Todas/os as/os estudantes com deficiência múltipla, intelectual e cegueira recebem algum tipo de atendimento. Das/os sete estudantes com baixa visão e visão monocular, apenas duas/dois não recebem nenhum atendimento por não demandarem. Assim, também, das/os seis estudantes com deficiência física não sensorial, apenas duas/dois não recebem nenhum tipo de atendimento por não demandarem. O desafio maior parece estar em relação às/os 58 estudantes com TEA, visto que 21 não recebem nenhum tipo de atendimento, enquanto 37 estão sendo atendidos de alguma forma.

No total, temos que, das/os 105 estudantes atualmente matriculados, 75 recebem algum tipo de atendimento, perfazendo aproximadamente 71,5% dessa amostra.

Dito isso, vale destacar que, embora em suas contradições, as lutas das pessoas com deficiência, o IFPR e a Educação Especial são importantes espaços de embates e de resistência, que devem ser ocupados, ainda que numa perspectiva *inclusivista*, pois esta pode servir de alavanca para lutas mais amplas e profundas com vistas à transformação da sociedade capitalista.

Pelos resultados da nossa pesquisa, evidenciamos que o IFPR enfrenta todas as dificuldades que as demais instâncias sociais têm no que se refere às pessoas com deficiência. É, portanto, reflexo de nossa sociedade. Não se pode atribuir apenas a uma instituição a tarefa de transformar um modelo societário que persiste há séculos, degradando pessoas com e sem deficiência pela exploração capitalista.

No entanto, por ser uma instituição de educação pública, assim como as demais escolas e Universidades, o IFPR, com suas características próprias, se configura como espaço de litígio entre as classes sociais. Manter e avançar nos pressupostos para os quais foram criados é um embate que deve ser parte da luta da classe trabalhadora. Para isso, é fundamental a conscientização, em primeiro lugar, das/os servidoras/es do IFPR acerca de seu papel nessa instituição.

Esse embate se dá no cotidiano de trabalho e, no que se refere às pessoas com deficiência, destacamos mais uma vez, que a luta anticapacitista talvez seja o maior desafio, uma vez que o capacitismo fundamenta as principais barreiras à escolarização dessas pessoas nos diferentes níveis de ensino, mas com um peso ainda maior na educação profissional e tecnológica, no âmbito de nossa pesquisa, no ensino superior, pois muitas vezes elas não são consideradas capazes de exercer a profissão para a qual estão sendo formadas.

Ressaltamos que esta foi uma pesquisa de caráter exploratório e explicativo, portanto, outros estudos se fazem necessários para aprofundar o conhecimento sobre como vem acontecendo os processos de *exclusão* e de *inclusão* das pessoas com deficiência no ensino superior no IFPR.

Nesse sentido, vale considerar que nosso objetivo inicial era apreender esses fenômenos a partir da perspectiva das/os estudantes com deficiência, no entanto, devido aos percalços da pesquisa, não conseguimos atingir nosso público desse segmento. De forma que se tornam imprescindíveis pesquisas futuras que possam analisar como elas/es vêm compreendendo a *exclusão* e a *inclusão* no âmbito do ensino superior no IFPR, assim como pesquisas que discutam de forma mais aprofundada as barreiras que mais impactam na

evasão dessas/es estudantes que, conforme vimos, em nosso recorte está em torno de 61%, e quais as maiores dificuldades para sua permanência com êxito.

Também consideramos pertinentes pesquisas que discutam os caminhos que o ensino superior vem trilhando no IFPR. Se está se voltando para uma perspectiva mais academicista, ou alinhada mais estreitamente aos interesses do mercado, e, dessa forma, se afastando dos objetivos para os quais os IFs foram criados, ou se estão se voltando para uma concepção mais *inclusivista*, contribuindo para que o IFPR se configure como uma instituição de ensino superior preocupada com a emancipação humana.

Assim como se fazem relevantes pesquisas que abordem de forma aprofundada como vem acontecendo o financiamento das ações voltadas para o acesso, permanência e êxito das pessoas com deficiência, pois, como evidenciamos, a lentidão nos processos licitatórios e problemas decorrentes da forma como são feitas a contratação de profissionais para a oferta dos serviços da Educação Especial via terceirização hoje se configuram como uma das principais barreiras na efetivação das políticas voltadas para as/os estudantes com deficiência no IFPR de forma geral, não apenas no ensino superior. Portanto, estudos que se atentem sobre a precarização dessa forma de trabalho no âmbito específico do IFPR podem contribuir para compreender de forma mais radical os limites que decorrem dessas políticas e como impactam no atendimento às/aos estudantes, assim como na sua permanência e êxito.

Da mesma forma, são necessárias mais pesquisas que abordem os limites e possibilidades institucionais, como a atuação das CNapnes, por exemplo, sobre a temática das/os estudantes com deficiência no ensino superior no IFPR, pois esse público tem sido negligenciado, não apenas nas pesquisas, mas também em suas possibilidades de receber os atendimentos educacionais necessários, bem como os impactos de políticas recentes sobre permanência, desempenho e evasão de estudantes com deficiência e de demais públicos historicamente *excluídos*.

E, por fim, pesquisas que tratem da participação das pessoas com deficiência nas diversas instâncias institucionais, como na CNapne e nos órgãos colegiadas. Nesta pesquisa, embora não tenhamos incluído na apresentação e análise dos dados da pesquisa de campo, observamos que não há participação dos/as estudantes com deficiência nas instâncias colegiadas do IFPR e que, apenas em poucos campi, há alguma atuação do Napne no sentido de organização desse público enquanto sujeitas/os de direito e de participação política.

Portanto, pesquisas que abordem a temática da participação da pessoa com deficiência nos órgãos colegiados do IFPR, não apenas de estudantes, mas também de

servidoras e servidores com deficiência, podem colaborar para a compreensão mais aprofundada e crítica das possibilidades de as pessoas com deficiências se constituírem, em conjunto com as demais pessoas da classe trabalhadora, como sujeita/o histórica/o do nosso tempo. E, ainda, nesse movimento, contribuir para a compreensão da deficiência como uma experiência coletiva.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com os debates acerca da *exclusão* e da *inclusão* educacional e social das pessoas com deficiência em uma perspectiva pautada na emancipação humana de todas as pessoas, com e sem deficiência, e na superação da sociedade cindida em classes.

No âmbito do IFPR, esperamos que a pesquisa possa incentivar práticas pedagógicas, de gestão, de pesquisa e de extensão voltadas para o acesso, permanência e êxito das pessoa com deficiência no ensino superior, em específico, no IFPR, em geral, e, também, para a comunidade externa. E, ainda que possa servir de subsídio para a tomada de decisões institucionais futuras. Pois as políticas públicas de educação *inclusiva* devem ser integradas à gestão institucional, de modo que ações promovam transformação estrutural.

Para finalizar nossas considerações, destacamos que o compromisso do IFPR deve ser com a formação da classe trabalhadora enquanto sujeita histórica desse tempo. Pois, segundo Marx (2023), a negação da negação se dá pela superação da propriedade privada capitalista pela propriedade social, alterando as bases materiais da sociedade. Assim, supera-se a *exclusão interna, integrativa e includente* e da *inclusão forçada, precária, instável e marginal* e a exploração da mulher e do homem pela mulher e pelo homem.

No entanto, essa transformação não acontece de forma natural, ela precisa ser resultado do agir humano sobre a história. Por isso é tarefa histórica a formação da classe trabalhadora enquanto sujeita histórica desse tempo, responsável pela travessia dessa sociedade para um outro mundo possível.

Dessa forma, se o IFPR for capaz de contribuir para a formação da classe trabalhadora, com consciência de classe, das pessoas com e sem deficiência, estará realmente contribuindo de alguma forma para a transformação social, caso contrário, estará contribuindo para a manutenção a sociedade capitalista, ainda que seja *inclusivo*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Micaela Coral; AGUIAR, Fabiano Sales de. A inclusão do estudante surdo no ensino superior: uma revisão de literatura. **Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica.** [s. l.] v. 2, n. 11, p. 1-12, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.56166/remici.2311v2n11770. Acesso em: 10 set. 2025.

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p. 67-75, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/047. Acesso em: 10 set. 2025.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. Teorias da pesquisa em educação e ensino: esboço didático a partir do método de Marx. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 33, p. 03-14, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.48075/rt.v14i33.19058. Acesso em: 10 set. 2025.

BASSI, Tânia Mara dos Santos. A inclusão na educação superior: acesso e permanência de estudantes com deficiência em instituições de ensino superior públicas. **Recima21,** Jundiaí, v. 2, n. 8, p. 1-14, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.47820/recima21.v2i8.660. Acesso em: 10 set. 2025.

BASSOLI, Sheila Marques Duarte *et al.* Práticas pedagógicas na Universidade: capacitismo x inclusão. In: DALGALO, Vanderlize Simone *et al.* (Orgs.). **Educar, humanizar e incluir**: desafios da contemporaneidade. Curitiba: CRV, 2024. p. 43-53.

BENI, Priscila Ferreira *et al.* O reconhecimento e definição do capacitismo velado no paradigma da neurodiversidade. ***SciELO preprints*** [on line], 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12114. Acesso em: 10 set. 2025.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Carlos. **In/Exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BOMFIM, Alexandre Maia do; RÔÇAS, Giselle. Educação superior e educação básica nos Institutos Federais: a verticalização e a capilaridade do ensino a partir da avaliação dos docentes. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica,** v. 1, p. 1-19, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2018.6697. Acesso em: 10 set. 2025.

BONDEZAN, Andreia Nakamura *et al*. Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 254, p. 356-377, maio/ago. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5019. Acesso em:10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: DF, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: DF, 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: DF, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.216, de 06 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 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, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional…Brasília, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 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 outra providência. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino… Brasília, DF, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 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… Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei n. 12.711/2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior… Brasília, DF, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: DF, 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.225, de 01 de outubro de 2004.** Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília: DF, 2004b. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5225&ano=2004&ato=445g3ZU5keRpWTe01. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília: DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: DF, 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais… Brasília, DF, 2012c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017**. Altera o Decreto n º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais… Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008.** Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008d. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=13&data=18/07/2008. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em Instituições Federais de Ensino de

que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012... Brasília, DF, 2012d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em:10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 09, de 05 de maio de 2017.** Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012 Brasília, DF, 2017b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 2.027, de 16 de novembro de 2023.** Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino**…** Brasília, DF, 2023b. Disponível em: https://sisu.mec.gov.br/static/pdf/PORTARIA%20N%C2%BA%202.027,%20DE%2016%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202023.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, 2007b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Brasília, 2007c. Disponível em: https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/280. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Concepções e Diretrizes.** Brasília, DF, 2008e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica**: concepções e diretrizes. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **O que é o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia?** 2025. Disponível em: https://cncst.mec.gov.br/. Acesso em: 10 set. 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 26, n. 57, p. 1-33, abr. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.14507/epaa.26.3364. Acesso em: 10 set. 2025.

CANCELLA, André Santos. **A oferta de esporte para os alunos com deficiência no Instituto Federal do Paraná – IFPR, campus Paranaguá**: um movimento de reprodução ou resistência. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Setor de Ciências

Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/53396. Acesso em: 10 set. 2025.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones? Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTEL, Robert. As artimanhas da inclusão. In: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita; BELFORE-WANDERLEY, Mariangela (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 4.ed. Rev. e amp. São Paulo: EDUC, 2019. p. 27-60.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ORSO, Paulino José. As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE (Org.). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea***:* problematizando o debate. [recurso eletrônico] 2. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014. p. 107-126. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/pee/publicacoes. Acesso em: 10 set. 2025.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. ZANETTI, Patricia da Silva. Trabalho e pessoa com deficiência diante da reestruturação produtiva capitalista. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE (Org.). **Pessoa com deficiência, educação e trabalho**: reflexões críticas. [recurso eletrônico] Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2015. p. 63-85. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/pee/publicacoes. Acesso em: 10 set. 2025.

CARVALHO, Antônio Pereira de *et al.* Financiamento da educação superior pública no Brasil nos governos Temer e Bolsonaro. **Perspectivas e Diálogos**: Revista de História Social e Práticas de Ensino, Caetité, v. 5, n. 2, p. 222–242, 2022. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/nhipe/article/view/15770. Acesso em: 10 set. 2025.

CARVALHO, José Roberto; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE (Org.). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea***:* problematizando o debate. [recurso eletrônico] 2. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014. p. 33-52. Disponível em:https://www.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/A_pessoa_com_deficiencia_problematizando_o_debate_2_edicao.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

CODEA-ABA. Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. **Contracartilha de acessibilidade**: reconfigurando o corpo e a sociedade. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília, São Paulo;,Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://www.32rba.abant.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3435. Acesso em: 10 set. 2025.

COSTA, Luana Ugalde da. **Desenvolvimento profissional de coordenadores do Napne do Instituto Federal do Acre**. 2017. 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/357. Acesso em: 10 set. 2025.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

DIAS, Ernandes Gonçalves. MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 402-411, jan.-jun. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.12957/sustinere.2023.71828. Acesso em: 10 set. 2025.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DORE, Rosemary; LÜCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007. Acesso em: 10 set. 2025.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FARIAS, Adenize Queiroz *et al*. Estudos da deficiência: implicações do capacitismo no âmbito do ensino superior. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Esivalete; COSTA, Laureane Marília de Lima (Orgs.). **Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionaliade e ética do cuidado**. Florianópolis: UDESC, 2022. p. 170-186.

FERRARO, Alceu Ravenello. Exclusão, trabalho e poder em Marx. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 300-325, jan./jul. 1999. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/6913. Acesso em: 10 set. 2025.

FERRARO, Alceu Ravanello; OLIVEIRA, Avelino da Rosa; RIBEIRO, Marlene. O "paradigma" da exclusão: discussão conceptual e pesquisa em educação. **Caderno de Educação.** FaE/UFPel, Pelotas, n. 13, p. 131-145, ago./dez. 1999. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/28984. Acesso em: 10 set. 2025.

FONSECA, Zilma. Exclusão-inclusão: circularidade perversa no Brasil contemporâneo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 231-252, ago. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1981-77462014000200002. Acesso em: 10 set. 2025.

FONTES, Virgínia. Sobre a exclusão: alguns desafios contemporâneos. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 8, n. 23, p. 98-119, jul./dez. 1995a. Disponível em: https://doi.org/10.9771/ccrh.v8i23.18720. Acesso em: 10 set. 2025.

FONTES, Virgínia. Apontamentos para pensar as formas atuais de exclusão. **Proposta**, Rio de Janeiro, n. 65, p. 29-33, jun. 1995b. Disponível em: https://fase.org.br/wp-content/uploads/1995/06/Proposta-Revista-Trimestral-de-Debate-da-Fase-n-65-1995-06.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

FONTES, Virgínia. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 34-58, jun. 1997. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg3-2.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

FONTES, Virgínia. Marx, expropriações e capital monetário: Notas para o estudo do imperialismo tardio. **Crítica Marxista**, Campinas, SP, v. 15, n. 26, p. 9-31, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.53000/cma.v15i26.19476. Acesso em: 10 set. 2025.

FONTES, Virgínia. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. In: FONTES, Virgínia. **Reflexões im-pertinentes**: história e capitalismo contemporâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2022. p. 19-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. 1-16, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980531410084. Acesso em: 10 set. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação**, v. 10, n. 01, Foz do Iguaçu, p. 41-62, 2008. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143. Acesso em: 10 set. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010. Disponível em: http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1593/1479. Acesso em: 10 set. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 12. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A função social dos Institutos Federais: entre impasses, desafios e possibilidades na encruzilhada brasileira. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (Orgs.) **15 anos dos Institutos Federais**: história, política e desafios. [recurso eletrônico] Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023, p. 95-111. Disponível em: https://editora.ifpr.edu.br/index.php/aeditora/catalog/view/134/55/594. Acesso em: 10 set. 2025.

FURLAN, Gladis Cristina *et al.* Acessibilidade no ensino superior: caminhos para a humanização. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, 2023, Francisco Beltrão. **Anais…** 2023. Disponível em: https://server2.midas.unioeste.br/sgev/eventos/XXVISemanaPedagogia/anais. Acesso em: 10 set. 2025.

GALLERT, Claudia; GÓES, Eliane Pinto de; LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte. Acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 20, p. 203-220, 2021. Disponível em: http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/2914. Acesso em: 10 set. 2025.

GALLERT, Claudia *et al*. Políticas públicas e inclusão no ensino superior: a reserva de vagas para pessoas com deficiência. **REVELLI**, vol. 13, p. 1-22, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.51913/revelli.v13i0.12152. Acesso em: 10 set. 2025.

GALLERT, Claudia; PERTILE, Eliane Brunetto. Decreto n. 10.502/2020: a "nova" política de Educação Especial. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-22, jan./dez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12764. Acesso em: 10 set. 2025.

GALLERT, Claudia; GÓES, Eliane Pinto de. Discursos sobre educação especial inclusiva: retrocessos e perspectivas. **Temas & Matizes**, Cascavel: v. 18, n. 33, p. 180-204, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.48075/rtm.v18i33.33288. Acesso em: 10 set. 2025.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-115.

GARCIA, Carla Hamel Wojcik. **As percepções e estratégias de organização do NAPNE sob a concepção da inclusão e do acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais específicas dentro do IFPR - Campus Curitiba**. 2023. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná - Campus, Curitiba. Curitiba, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=13796349. Acesso em: 10 set. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24177. Acesso em: 10 set. 2025.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 12. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 76-99.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Priscila. **Adaptação e flexibilização curricular para estudantes do ensino médio integrado com necessidades educacionais específicas do Campus Telêmaco Borba**: conhecimentos, experiências e desafios apresentados pelos professores. 2023. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná - Campus, Curitiba. Curitiba, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=13754494. Acesso em: 10 set. 2025.

GÓES, Eliane Pinto de. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste**. 2015. 255f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_e716c906df9432d01cb94d421a7c93ee. Acesso em: 10 set. 2025.

GOESSLER, Danieli de Cássia Barreto. **As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná** - uma análise dos indicadores do censo escolar. 2016. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000210514. Acesso em:

GOMES, Ruthie Bonan *et al.* Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, p. 1-14, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n148155. Acesso em: 10 set. 2025.

GRACINDO, Regina Vinhaes; MARQUES, Sonirza Correa; PAIVA, Olgamir Amância Ferreira de. A contradição exclusão/inclusão na sociedade e na escola. **Revista Linhas Crí-ticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 5-26, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc.v11i20.3213. Acesso em: 10 set. 2025.

GUHUR, Maria de Lourdes Perioto. Dialética inclusão–exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 39-56, 2003. Disponível em: https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-9-1-5.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

IBGE. **Censo 2010.** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/23612. Acesso em: 10 set. 2025.

IBGE. **Censo 2022.** Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/index.html. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná. **Resolução IFPR n° 07, de 05 de outubro de 2009.** Estabelece as diretrizes para a Inclusão Social e Racial no IFPR. Curitiba, 2009a. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-072009/. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná. **Resolução IFPR nº 13, de 01 de setembro de 2011**. Aprova a mudança e consolida o Estatuto do Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2011. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-132011/. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná. **Resolução Consup/IFPR n. 34, de 01 de dezembro de 2014.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018. Curitiba, PR, 2014. Disponível: https://ifpr.edu.br/gestao-e-administracao/planejamento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2014-2018/. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná. **Resolução Consup/IFPR n. 68, de 14 de dezembro de 2018.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019/2023. Curitiba, PR, 2018a. Disponível em: https://ifpr.edu.br/gestao-e-administracao/planejamento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2019-2023/. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná**. Resolução Consup/IFPR n. 148, de 11 de outubro de 2023.** Institui as normas para a adaptação de materiais e atividades, e a Flexibilização Curricular no IFPR. Curitiba, PR, 2023a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1mN1U5U0UAA5dYNOq8hopD4E7CTNNkplm/view. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná**. Resolução Consup/IFPR n. 160, de 12 de dezembro de 2023.** Institui as Diretrizes da Coordenadoria do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CNAPNE). Curitiba, PR, 2023b. Disponível em: Acesso em: https://drive.google.com/file/d/1kpOferu9Z2RKbXXZ2vd9_gkFVQexYrEF/view. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná**. Resolução Consup/IFPR n. 159, de 12 de dezembro de 2023.** Dispõe sobre as diretrizes do Trabalho do Docente de Educação Especial no IFPR. Curitiba, PR, 2023b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1R4o-EpG9wVHuogUk_fvtBlRoYvuU6ur1/view. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná. **Resolução Consup/IFPR n. 165, de 19 de dezembro de 2023.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2024/2028. Curitiba, PR, 2023d. Disponível em: https://ifpr.edu.br/gestao-e-administracao/planejamento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-2024-2028/. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. **Portaria n. 934, de 10 de março de 2015**. Homologa o Manual de Competências do Instituto Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2015a. Disponível em: https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/manual_competencias_60.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013**. Curitiba, PR, 2009b. Disponível em: https://ifpr.edu.br/gestao-e-administracao/planejamento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2009-2013/. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. **Edital IFPR n. 06, de 01 de outubro de 2012**. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio e nos Cursos Superiores. Curitiba, 2015b. Disponível em: https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/10/Edital-06-2012-01_10.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. **Edital IFPR n. 20, de 09 de setembro de 2015**. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2016 para ingresso nos Cursos de Graduação… Curitiba, 2015b. Disponível em: https://ifpr.edu.br/naps/wp-content/uploads/sites/44/2014/09/Edital_20_2015_SUPERIOR-corrigido.pdf. Acesso: 10 set. 2025.

IFPR. **Edital IFPR n. 20, de 05 de setembro de 2016**. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2017 para ingresso nos Cursos de Graduação… Curitiba, 2016. Disponível em: https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/EDITAL-20.2016_SUPERIOR_2017-1-1.pdf. Acesso: 10 set. 2025.

IFPR. **Edital IFPR n. 08, de 12 de julho de 2018**. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2019 para ingresso nos Cursos de Graduação… Curitiba, 2018b. Disponível em: http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2019/superiores.html. Acesso: 10 set. 2025.

IFPR. Lista geral por ordem alfabética. **Resultado do Edital IFPR n. 08, de 12 de julho de 2018.** Curitiba, 2018c. Disponível em:

http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2019/result/ES_ListaGeral_ret3011.pdf. Acesso: 10 set. 2025.

IFPR. **Edital IFPR n. 56, de 16 de junho de 2023**. Processo seletivo IFPR - 2024 - Cursos de graduação. Curitiba, PR, 2023b. Disponível em: https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=6350. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. **Edital IFPR n. 89, de 20 de setembro de 2024**. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2017 para ingresso nos Cursos de Licenciatura… Curitiba, 2024a. Disponível em: https://ifpr.edu.br/estude-conosco/processo-seletivo-2025/edital-do-processo-seletivo-da-graduacao-2025/editais-ps2025-graduacao/. Acesso: 10 set. 2025.

IFPR. **Edital IFPR n. 90, de 20 de setembro de 2024**. Torna públicas as normas que regem o Processo Seletivo IFPR 2017 para ingresso nos Cursos de Bacharelado e Tecnologia… Curitiba, 2024b. Disponível em: https://ifpr.edu.br/estude-conosco/processo-seletivo-2025/edital-do-processo-seletivo-da-graduacao-2025/editais-ps2025-graduacao/. Acesso: 10 set. 2025.

IFPR. **Edital nº 129 de 30 de julho de 2025.** Processo seletivo IFPR - 2025 - Cursos de bacharelado e tecnologia. Curitiba, PR, 2025a. Disponível em: https://ifpr.edu.br/processo-seletivo/processo-seletivo-2026/graduacao/tecnologia-e-bacharelado/editais/. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. **Edital IFPR n. 132, de 30 de julho de 2025.** Processo seletivo IFPR - 2025 - Cursos de licenciatura. Curitiba, PR, 2025b. Disponível em: https://ifpr.edu.br/processo-seletivo/processo-seletivo-2026/graduacao/licenciatura/editais/. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. **Sobre o IFPR**. 2025c. Disponível em: https://ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/sobre-o-ifpr/. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. **Documentos – Conapne.** 2025d. Disponível em: https://ifpr.edu.br/institucional/pro-reitorias/proens/coordenadorias-proens/conapne/documentos-conapne/. Acesso em: 10 set. 2025.

IFPR. **Identidade visual.** 2025e. Disponível em: https://ifpr.edu.br/institucional/sala-de-imprensa/identidade-visual/ . Acesso em: 10 set. 2025.

INEP. **Censup 2018**. Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2018.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

INEP. **Censup 2023**. Painel Estatístico/Instituição. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54. Acesso em: 10 set. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba,

n. 41, p. 61-79, jul./set., 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005. Acesso em: 10 set. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out.-dez. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157049. Acesso em: 10 set. 2025.

KRÜGER, Edelbert. **A Reforma do Estado e as Políticas Públicas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil**: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, SulRio-Grandense (1990-2013). 2013. 367f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/3172. Acesso em: 10 set. 2025.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-96.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024. Acesso em: 10 set. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 12. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.2333333 p. 55-75.

LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O Capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli:** revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis/SC, Brasil, v. 28, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040. Acesso em: 10 set. 2025.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da ; MILLER, Stela. (Orgs.) **Marx, Gramsci e Vigotski:** aproximações. 2. ed., Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2012. p. 223-252.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. A filantropia como gênese da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-15, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X42685. Acesso em: 10 set. 2025.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. A história da educação profissional no Brasil e as origens do IFPR. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, Curitiba, PR, v. 1, n. 1, p. 1-15, jan./jun.

2016. Disponível em: https://periodicos.ifpr.edu.br/index.php/MundiSH/article/view/38/12. Acesso em: 10 set. 2025.

LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte. **Os Técnicos em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Paraná:** em busca de identidade profissional. 2018. 129f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, PR, 2018. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4027. Acesso em: 10 set. 2025.

LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte. **Mulheres na ciência, de bruxas a cientistas:** uma análise da presença feminina na docência no IFPR (2008-2020). 2025. 187f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7983. Acesso em: 10 set. 2025.

LIMA, Ana Paula Marinho de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva; OLIVEIRA, Leonor de Araújo Bezerra. A legalização da dualidade no ensino técnico brasileiro: um estado do conhecimento sobre o Decreto n. 2.208/1997. **Principia**, João Pessoa, n. 47, p. 172-180, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.18265/1517-03062015v1n47p172-180. Acesso em: 10 set. 2025.

LIMA, Eugênio da Silva. **O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne): uma abordagem em CTS.** 2022. 130f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) - Instituto Federal do Paraná, Paranaguá, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1aJ-XKtntmpTQXKB6Kxs1Iqe_rymVGp7n . Acesso em: 10 set. 2025.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10 n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029. Acesso em: 10 set. 2025.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **História, conceito e tipos de deficiência.** 2020, n.p. Disponível em: https://www.deficienciavisual.pt/txt-Historia_conceito_tipos_def.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade em eventos científicos: contribuições da Educação Especial. **Revista da Sobama.** Marília, vol. 13, n. 2, p. 37-42, jul./dez. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2674-8681.2012.v13n2.3908. Acesso em: 10 set. 2025.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; GRAEFF, Billy. Análise Temática Reflexiva: interpretações e experiências em educação, sociologia, educação física e esporte. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 115-130, maio-ago. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.29181/2594-6463-2022-v6-n2-p115-130. Acesso em: 10 set. 2025.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luíz Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital – Livro 1**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

McRUER, Robert. **Teoria *Crip*: signos culturais entre o *queer* e a deficiência.** Rio de Janeiro: Papéis Selvagens Edições, 2024.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, [periódico na internet] v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016. Acesso em: 10 set. 2025.

MELLO, Anahi Guedes de. Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência. **Jacobin Brasil** (n. esp.), p. 98-102, 2021. Disponível em: https://jacobin.com.br/2021/02/corpos-incapazes/. Acesso em: 10 set. 2025.

MELLO, Anahi Guedes de. Aleijando a normalidade: Prefácio à edição brasileira de Teoria *Crip*. In: McRUER, Robert. **Teoria *Crip*: signos culturais entre o *queer* e a deficiência.** Rio de Janeiro: Papéis Selvagens Edições, 2024. p. 9-17.

MELLO, Cleverson Molinari. Quantos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica ainda serão necessários? In: Souza, Luiz Aparecido Alves de; COSTA FILHO, Izaias. **Educação Profissional e Tecnológica**: debates e pesquisas. [recurso eletrônico] Curitiba: Editora IFPR, 2023. p. 225-258. Disponível em: https://editora.ifpr.edu.br/index.php/aeditora/catalog/book/76. Acesso em: 10 set. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al*. Evolução nas medidas de acessibilidade física nas escolas brasileiras segundo dados do Censo Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 1-20, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300019. Acesso em: 10 set. 2025.

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. 2017. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139. Acesso em: 10 set. 2025.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-29.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Hipóteses sobre a nova exclusão social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. **Caderno CRH**, Salvador, n. 21, p. 29-47, jul./dez. 1994a. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18772. Acesso em: 10 set. 2025.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Exclusão: a nova questão social. **Proposta**, Rio de Janeiro, n. 61, p. 40-43, maio. 1994b. Disponível em: https://issuu.com/ongfase/docs/proposta_61. Acesso em: 10 set. 2025.

NEGRI, Lucas de Moraes. **Atendimento educacional de estudantes com necessidades específicas do Napne em um campus do IFPR**: limites e possibilidades. 2022. 135f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/16947. Acesso em: 10 set. 2025.

NISHIOKA, Luciana. **Acessibilidade atitudinal das pessoas com deficiências e das pessoas com necessidades educacionais específicas**: o processo de inclusão no IFPR para além das políticas de acesso. 2022. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba, Curitiba, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11552875. Acesso em: 10 set. 2025.

NOGUEIRA, Igor Vasconcelos. **Os impactos da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no desenvolvimento.** 2025. 365f. Tese (Doutorado em População, Território e Estatísticas Públicas) - Escola Nacional de Ciências Estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, RJ, 2025. Disponível em: https://repositorio.ifsp.edu.br/items/25c9df79-20ff-4f52-a4c7-ff41cbd13152. Acesso em: 10 set. 2025.

NOVACK, George. **Introdução à lógica marxista.** São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2005.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Educação e Exclusão**: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx. 2002. 226f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: https://lume.ufrgs.br./handle/10183/1620. Acesso em: 10 set. 2025.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Sobre o alcance teórico do conceito "exclusão". **Civitas**: revista de Ciências Sociais. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 159-188, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1984-7289.2004.1.52. Acesso em: 10 set. 2025.

OLIVEIRA, Edilson Moreira. ALMEIDA, José Luis Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação Dialética na Educação Escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

OLIVEIRA, Elaine Tótoli. **Análise da dimensão da interculturalidade na disciplina de Libras em cursos de licenciatura no contexto da educação profissional e tecnológica (EPT)**. 2022. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste - Campus Irati. Irati, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCEN_34f435eb2ff08dab03823ca983099356. Acesso em: 10 set. 2025.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; RUIZ, Nathália Fafarão. Educação profissional técnica e tecnológica no IFPR: a educação especial em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1739-1765,

out./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.071.DS12. Acesso em: 10 set. 2025.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo Cefet-x?. In: **Anais Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** (Anped) 24ª Reunião Anual, Caxambu, 7 a 11 de outubro de 2001. Disponível em: http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; SILVA, Maria do Carmo Lobato da. O aprofundamento do capacitismo na pandemia: velhas facetas do capital. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 259-272, jan.-jun. 2021. Disponível em: https://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/813. Acesso em: 10 set. 2025.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de.; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 04-25, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.36524/profept.v6i2.1622. Acesso em: 10 set. 2025.

OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Coelho. A gestão da Rede Federal sob a égide do capital: dos Cefets aos Institutos Federais. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 2, p. 94-109, maio/ago. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**, 1975. Disponível em: https://ampid.org.br/site2020/?page_id=9504#portadora. Acesso em: 10 set. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 10 set. 2025.

ORSO, Paulino José. Elitização da universidade brasileira em perspectiva histórica. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-16, jan./dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.18593/r.v45i0.22156. Acesso em: 10 set. 2025.

PACHECO, Eliezer. **SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (2008).** 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais:** uma revolução da educação profissional e tecnológica. [recurso eletrônico] Editora IFRN, 2010. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013. Acesso em: 10 set. 2025.

PACHECO, Eliezer (Org). **Institutos Federais:** uma revolução da educação profissional e tecnológica. Fundação Santillana. Editora Moderna. Brasília, 2011. São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

PACHECO, Eliezer. Breves anotações sobre os Institutos Federais. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (Orgs.). **15 anos dos Institutos Federais:** história e desafios. [recurso eletrônico] Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023. p. 66-78. Disponível em:

https://editora.ifpr.edu.br/index.php/aeditora/catalog/view/134/55/594. Acesso em: 10 set. 2025.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568/3254. Acesso em: 10 set. 2025.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETO, Elizabeth. Deficiência e processo educativo: a influência do trabalho enquanto categoria social. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE (Org.). **Reflexões na perspectiva e em defesa de uma educação inclusiva para todos**. [recurso eletrônico] Cascavel: Edunioeste, 2019. p. 91-105. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/pee/publicacoes. Acesso em: 10 set. 2025.

PERTILE, Eliane Brunetto; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. História e contradições na educação da pessoa com deficiência: da eliminação ao atendimento educacional especializado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8659160. Acesso em: 10 set. 2025.

PERTILE, Eliane Brunetto *et al.* A educação especial: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Claudia *et al.* (Orgs.) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: novas contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2025. p. 31-51.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 583-601, set./dez. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S2176-6681/269030614. Acesso em: 10 set. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; CAVALCANTE, Lucélia Cardoso. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; GUERRA, Érica Simony F. M.; FURTADO, Margareth Maciel F. D. (Orgs). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021. p. 26-38. [recurso eletrônico] Disponível em: https://inclui.org/wp-content/uploads/2021/12/e-book-Educacao-Superior-inclusao-e-acessibilidade.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

PNP. Plataforma Nilo Peçanha. **Mapa da Rede Federal**. [plataforma eletrônica], 2025. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlLWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9. Acesso em: 10 set. 2025.

PÔNCIO, Elis Regina. **Acessibilidade atitudinal nas instituições de ensino**: o caso do IFRS, 2019. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre, Porto

Alegre, 2019. Disponível em: https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/172. Acesso em: 10 set. 2025.

PORTALG6. **'Placas' chamam atenção de quem passa por tradicional supermercado de Goiânia.** Disponível em: https://portal6.com.br/2023/11/03/placas-chamam-atencao-de-quem-passa-por-tradicional-supermercado-de-goiania/. Acesso em: 10 set. 2025.

POZZER, Márcio Rogério. Olivato; NEUHOLD, Roberta dos Reis. O desenvolvimento regional como eixo estruturante dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Prometeica - Revista de Filosofia y Ciencias**, n. 2, p. 41-61, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.15280. Acesso em: 10 set. 2025.

QUELUZ, Gilson Leandro. Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná (1909-1930). **Tecnol. & Hum**., ano 24, n. 39, p. 40-113, jul./dez. 2010. Disponível em: https://revistas.utfpr.edu.br/rth/article/view/6258/0. Acesso em: 10 set. 2025.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; CARDOSO, Valéria Maria Lima. As transformações do mundo do trabalho e as repercussões na educação profissional: a transição dos Cefets para os Ifets. In: VALE, Andréa Araújo do. TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento (Org.) **Políticas para educação superior e profissional no Brasil:** análise e desafios. [recurso eletrônico] Natal: IFRN, 2016. p. 184-213. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/965. Acesso em: 10 set. 2025.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematizando o conceito. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999. p. 35-49. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100004. Acesso em: 10 set. 2025.

RIGUES, Antônio Carlos Minussi; SARTURI, Rosane Carneiro. Concepção histórica dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia: entrevista com Eliezer Moreira Pacheco. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, n. 21, p. 1-11, 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/55926. Acesso em: 10 set. 2025.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em Educação em ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação,** Blumenau, v. 16, p. 01-23, 2021. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574/0. Acesso em: 10 set. 2025.

ROSSETTO, Elisabeth; IACONO, Jane Peruzo. Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 133-174, jan./abr. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60453. Acesso em: 10 set. 2025.

SANFELICE, José Luís. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados: HistedBR; Caçador, SC: UnC, 2000. p. 151-159.

SANFELICE, José Luís. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. **Revista de Educação PUC-Campinas,** Campinas, n. 21, p. 29-40, nov. 2006. Disponível em:

https://periódicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/206. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, Camila Marafigo dos. **A prática pedagógica no atendimento ao aluno da educação especial no IFPR Campus Curitiba**: desafios e estratégias. 2021. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba, Curitiba, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11026978. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, Jaciete Barbosa. **Preconceito e Inclusão:** trajetórias de estudantes com deficiência na Universidade. 2013. 399f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/items/12f1cfc7-d95a-4e21-ac4b-a10e6fa72522. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, José Deribaldo dos. A profissionalização por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 09, n. 3, p. 230-240, dez. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.9771/gmed.v9i3.20976. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, Sérgio Coutinho dos.; MENDES JUNIOR, Walcler de Lima. Reflexões Críticas sobre o Capacitismo Recreativo no Brasil: do Palco ao Litígio. **Revista de Direitos Humanos Fundamentais**, Osasco, v. 21, n.1, p. 11-24, jan./jun. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.12167481. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, Vanilza Valentim dos. Mori, Nerli Nonato Ribeiro. NAPNE e os desafios para uma Educação Inclusiva nos Institutos Federais. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 9, p. 1-20, 2024. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/18051. Acesso em: 10 set. 2025.

SASSAKI, Kasumi Romeu. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Kasumi Romeu. Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais. **Fórum**. INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), Rio de Janeiro, v. 05, p. 09-18, jan./jul. 2002. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/issue/view/54. Acesso em: 10 set. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007a. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s1.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação,** ano X, n. 58, p. 20-30, set./out. 2007b. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pd.f. Acesso em: 10 set. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/s/18g-rFjhTv2A11w30TAB9w. Acesso em: 10 set. 2025.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a. p. 7-15.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 97-118.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. Rev. e atua. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Antônio Soares Júnior da *et al.* Políticas de inclusão da pessoa com deficiência no Instituto Federal do Paraná. **Revista de Estudos Interdisciplinares.** [s. l.] v. 5, n. 7, p. 160-181, nov.-dez. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.56579/rei.v5i7.645. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, Antônio Soares Júnior da; SANTOS, Everton Rodrigo; GRABOWSKI, Gabriel. Política pública, gestão e financiamento da educação profissional e tecnológica com foco na inclusão das pessoas com deficiência. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 145-168, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.14295/momento.v33i2.17351. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, Caetana Juracy Rezende Silva; PACHECO, Eliezer. A concepção do Projeto Político-Pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (Orgs.). **15 anos dos Institutos Federais:** história e desafios. [recurso eletrônico] Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023, p. 10-32. Disponível em: https://editora.ifpr.edu.br/index.php/aeditora/catalog/view/134/55/594. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, Cristiane Ribeiro da. **A Lei de reserva de vagas para estudantes com deficiência nos Institutos Federais de Educação:** desafios e perspectiva nas políticas institucionais. 2020. 197f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/70153. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, Manuela Ramos; BARBOSA, Marcos Antônio de Souza; LIMA, Lucas Gabriel Bezerra. Usos e possibilidades metodológicas para estudos qualitativos em Administração: explorando a análise temática. **Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 11-123, jan.-mar. 2020. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/4417/441762758008/html/. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SOARES, Jurandir de Lira. **Políticas de inclusão**: o acesso e permanência dos estudantes com deficiências nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Campus Curitiba do IFPR. 2024. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba, Curitiba, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=15156079. Acesso em: 10 set. 2025.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10 set. 2025.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Jomtien, Unesco, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 10 set. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. Exclusão social – um problema de 500 anos. In: SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 27-50.

VERONESE, Caroline Candido; SANTOS, Aline Renée Benigno dos. Instituto Federal do Paraná e inclusão: um panorama do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). In: LEMOS JUNIOR, Wilson; URBANETZ; Sandra Terezinha; PINTO, Leandro Rafael (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica: história, práticas e currículo.** Curitiba: Editora IFPR, 2018. p. 97-125.

VERETA, Crislaine Letícia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. Acesso e permanência do aluno surdo no ensino superior. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especia**l, v. 9, n. 1, p. 149-162, jan.-jun., 2022. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p149-162. Acesso em: 10 set. 2025.

VICENTE, Gicielen Beatriz Retcheski. **Discursos sobre inclusão: avaliação de recursos especializados para o ensino de artes visuais para estudantes com deficiência visual no ensino médio integrado.** 2023. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba, Curitiba, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=13804672. Acesso em: 10 set. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VOLANTE, Daniele Pinheiro. **A atuação da equipe Multiprofissional dos Institutos Federais com os estudantes público-alvo da educação especial**. 2023. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17795. Acesso em: 10 set. 2025.

WANDERLEY, Mariangela Belfore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 16-26.

WIEDEMANN, Ângela Paloma Zelli. **Desenvolvimento de tabela periódica em manufatura aditiva aplicando o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade

Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5286. Acesso em: 10 set. 2025.

WILHELM, Vandiana Borba. A pessoa com deficiência e a exclusão do mercado de trabalho: resultado da lógica de acumulação capitalista. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE (Org.). **Pessoa com deficiência, educação e trabalho**: reflexões críticas. [recurso eletrônico] Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2015. p. 87-99. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/pee/publicacoes. Acesso em: 10 set. 2025.

YANAGA, Thais Watakabe. **Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da Educação Especial**. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/151144. Acesso em:

ZANATTA, Odacir Antônio *et al.* **Passado, Presente e Futuro**: 10 anos de IFPR. [recurso eletrônico] Curitiba: IFPR, 2019. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/Passado-Presente-e-Futuro-10-anos-de-IFPR.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Produção acadêmica sobre Educação Especial Inclusiva no IFPR

Produção acadêmica sobre Educação Especial Inclusiva no IFPR						
ANO	Tipo	Autor	Título	Objetivo	Instituição área	Link de acesso
2016	Dissertação	Danieli de Cássia Barreto Goessler	AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ UMA ANÁLISE DOS INDICADORES DO CENSO ESCOLAR	Avaliar os resultados da articulação das políticas de Educação Inclusiva e de Educação Profissional para os alunos com NEE, mediante a análise das trajetórias escolares com base nos indicadores do Censo da Educação Básica.	UEL Educação	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_8ae7e45347724e46d8e2d5282adaf94f
2017	Tese	Thais Watakabe Yanaga	INCLUSÃO ESCOLAR E PROCESSOS DE RESILIÊNCIA EM ADOLESCENTES E JOVENS DA EDUCAÇÃO	Analisar como as ações de inclusão se articulam com processos de resiliência em adolescentes e jovens da Educação Especial, a partir da perspectiva dos alunos e professores.	UNESP Educação	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_bd47e94036f87cda61da34c6ec1d10de
2018	Dissertação	André Santos Cancella	A OFERTA DE ESPORTE PARA OS ALUNOS CO DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – IFPR, CAMPUS PARANAGUÁ: UM MOVIMENTO DE REPRODUÇÃO OU RESISTÊNCIA	Verificar como se constitui a oferta do esporte para a pessoa com deficiência no IFPR, campus Paranaguá.	UFPR Educação Física	https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/53396
2020	Tese	Cristiane Ribeiro da Silva	A LEI DE RESERVA DE VAGAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS	Analisar as diferentes formas de interpretação e aplicação da Lei nº 13.409/2016	UFPR Educação	https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/70153/R%20-%20T%20-

			INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS	e seus possíveis efeitos na democratização do acesso para esses estudantes nos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da região Sul do Brasil.		%20CRISTIANE%20RIBEIRO%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y .
2020	Dissertação	Ângela Paloma Zelli Wiedemann	DESENVOLVIMENTO DE TABELA PERIÓDICA EM MANUFATURA ADITIVA APLICANDO O CONCEITO DE DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	Desenvolver uma tabela periódica estruturada com as premissas do Desenho Universal de Aprendizagem para o ensino de química na perspectiva da educação inclusiva.	UTFPR Ciência e Tecnologia	https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5286
2021	Dissertação	Camila Marafigo dos Santos	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO AO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IFPR CAMPUS CURITIBA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS	Compreender as dificuldades apresentadas pelos professores, bem como identificar ações consideradas bem-sucedidas na elaboração das diferenciações curriculares nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Técnicos Subsequentes do Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba.	IFPR Educação Profissional e Tecnológica	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11026978
2022	Dissertação	Luciana Nishioka	ACESSIBILIDADE ATITUDINAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: O PROCESSO DE INCLUSÃO NO IFPR PARA ALÉM DAS POLÍTICAS DE ACESSO	Analisar a acessibilidade atitudinal dos alunos dos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal do Paraná (IFPR) do Campus Curitiba relativo ao processo de inclusão das Pessoas com Deficiência – PCD e de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE).	IFPR Educação Profissional e Tecnológica	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11552875
2022	Dissertação	Eugênio da Silva Lima	O NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES	Apresentar as conexões constitutivas do NAPNE como uma	IFPR Ciência,	https://drive.google.com/drive/folders/1aJ-

			EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE): UMA ABORDAGEM EM CTS	forma de entendê-lo numa perspectiva dos estudos CTS da educação especial.	Tecnologia e Sociedade	XKtntmpTQXKB6Kxs1Iqe_rymVGp7n
2022	Dissertação	Lucas de Moraes Negri	ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO NAPNE EM UM CAMPUS DO IFPR: LIMITES E POSSIBILIDADES	Conhecer como são desenvolvidos os atendimentos de estudantes com necessidades específicas no Instituto Federal do Paraná, realizado pelo Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas – Napne.	UFSCar Educação Especial	https://repositorio.ufscar.br/items/0caaa62d-7781-4141-833d-c3fb44b21e41
2022	Dissertação	Elaine Tótoli de Oliveira	ANÁLISE DA DIMENSÃO DA INTERCULTURALIDADE NA DISCIPLINA DE LIBRAS EM CURSOS DE LICENCIATURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)	Analisar programas da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Instituto Federal do Paraná (IFPR).	Unicentro Educação	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCEN_34f435eb2ff08dab03823ca983099356
2023	Dissertação	Daniele Pinheiro Volante	A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROSSIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS COM OS ESTUDANES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Identificar, sistematizar e apresentar as possibilidades de atuação das Equipes Multiprofissionais dos IFs na escolarização e formação profissional dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nos IFs.	UNESP Educação	https://repositorio.ufscar.br/items/fd7c4427-2aee-4854-89c5-49f424ffe0d2
2023	Dissertação	Priscila Godoy	ADAPTAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DO CAMPUS TELÊMACO BORBA: CONHECIMENTOS,	Analisar os conhecimentos, experiências e desafios apresentados pelos professores do IFPR Campus Telêmaco Borba no processo de adaptação e flexibilização curricular para estudantes do Ensino Médio	IFPR Educação Profissional e Tecnológica	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popu

			EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS APRESENTADOS PELOS PROFESSORES	integrado com necessidades educacionais específicas.		p=true&id_trabalho=13754494
2023	Dissertação	Carla Hamel Wojcik Garcia	AS PERCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DO NAPNE SOB A CONCEPÇÃO DA INCLUSÃO E DO ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DENTRO DO IFPR – CAMPUS CURITIBA	Investigar e analisar o trabalho do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e as percepções dos servidores do Campus Curitiba para o trabalho de inclusão e acompanhamento dos estudantes com NEE.	IFPR Educação Profissional e Tecnológica	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13759208
2023	Dissertação	Gicielen Beatriz Retcheski Vicente	DISCURSOS SOBRE INCLUSÃO: AVALIAÇÃO DE RECURSOS ESPECIALIZADOS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	Avaliar recursos especializados para trabalhar o ensino das Artes Visuais em estudantes com deficiência visual da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).	IFPR Educação Profissional e Tecnológica	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=13804672
2024	Dissertação	Jurandir de Lira Soares	POLÍTICAS DE INCLUSÃO: O ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO CAMPUS CURITIBA DO IFPR	Aplicação das políticas de inclusão referente ao acesso e a permanência dos estudantes com necessidades especiais nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus Curitiba do IFPR.	IFPR Educação Profissional e Tecnológica	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=15156079

ANEXOS

Anexo A

Autorização do IFPR para realização da pesquisa

INSTITUTO FEDERAL
Paraná

Ministério da Educação

CARTA
CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que estamos cientes e aceitamos que a pesquisadora Claudia Gallert desenvolva seu projeto de pesquisa intitulado "A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior no IFPR", cujo objetivo é: "*compreender como o IFPR participa do processo de inclusão/exclusão da pessoa com deficiência na atual sociedade*", através de questionários junto a estudantes e servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução CNS nº 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

A participação dos estudantes e servidores se dará de forma voluntária.

Documento assinado eletronicamente por **TATIANA OLIVEIRA COUTO SILVA**, **DIRETOR(a)**, em 23/03/2022, às 14:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, caput, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **ODACIR ANTONIO ZANATTA**, **Reitor**, em 24/03/2022, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, caput, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1639699** e o código CRC **911D5E8F**.

Referência: Processo nº 23411.003683/2022-34 SEI nº 1639699

Anexo B

Parecer CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior no IFPR
Pesquisador: CLAUDIA GALLERT
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 57146422.7.0000.0107
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.321.825

Apresentação do Projeto:
Conforme Informações Básicas do Projeto, 2022.
"Essa pesquisa tem como objeto a inclusão da pessoa com deficiência, tendo como recorte o ensino superior no IFPR. Objetiva-se compreender como o IFPR participa do processo de inclusão/exclusão da pessoa com deficiência na atual sociedade, com ênfase no ensino superior. Para isso, pretende-se: problematizar o processo de inclusão/exclusão da pessoa com deficiência na sociedade capitalista; discutir o caráter inclusivo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com ênfase no ensino superior; observar como se efetivam as políticas de acesso e de permanência voltadas para as pessoas com deficiência no ensino superior no IFPR; e observar como tem sido a vivência acadêmica dos estudantes com deficiência nos cursos superiores no IFPR. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, transversal e exploratória. Será realizada por meio de pesquisa bibliográfica (revisão de literatura) acerca da inclusão/exclusão na atual sociedade e sobre o caráter inclusivo dos IFs; e de pesquisa de campo (questionário e entrevista semiestruturada) com estudantes aprovados nas cotas para pessoas com deficiência no Processo Seletivo IFPR 2018/2019 para o ensino superior, com os gestores e coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) dos campi do IFPR onde esses estudantes foram aprovados; e com um representante da Coordenadoria dos NAPNEs (CONAPNE). Para análise dos dados das entrevistas será utilizada a metodologia de Núcleos de Significação. A hipótese é que o IFPR constitui-se como uma instituição de relevância no cenário paranaense em relação ao acesso dos estudantes com deficiência ao ensino superior, seja pela política de reserva de vagas, como por seu campo de atuação; mas que, por estar inserido no contexto da sociedade capitalista, apresenta limitações em relação à permanência desses estudantes com vistas à emancipação humana, como previsto em um sistema inclusivo de ensino. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam incentivar e subsidiar ações, principalmente no âmbito do IFPR, que proporcionem avançar ainda mais no processo de inclusão da pessoa com deficiência."

Em relação à metodologia:

"Metodologia Proposta:

A pesquisa bibliográfica abordará estudo das perspectivas de Robert Castel (2008; 2019) e José de Souza Martins (1997) sobre a relação entre inclusão e exclusão na sociedade capitalista, bem como pesquisadores que elaboram seus estudos a partir deles, como Bueno (1993; 2008); Amaral (1994); Sawaia (2001); Guhur (2003); Oliveira (2003); Gracindo, Marques e Paiva (2005); e Fonzeca (2014). Para tratar da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior será realizado levantamento na Plataforma de Periódicos da Capes, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e/ou na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para identificar pesquisas e produções sobre a temática, com ênfase em estudos que tenham como recorte os IFs, realizadas nos últimos cinco anos a fim de identificar o que demonstram as pesquisas atuais sobre a temática. Da mesma forma, pretende-se proceder em relação aos IFs e ao IFPR, buscando pesquisas e produções que versem sobre o modelo institucional dos IFs, com ênfase no caráter inclusivo, no entanto, tendo como recorte os últimos dez anos, para compreender a primeira década de atuação dos IFs, e, assim, buscar compreender a relação dos IFs e o processo de inclusão/exclusão desde a criação dessas instituições.

A pesquisa de campo terá caráter transversal, utilizará como técnica para levantamento de dados entrevista semiestruturada e, no caso dos estudantes, também questionário. As questões visam identificar como se efetivam as políticas de acesso (cotas, bancas no vestibular...) e permanência (NAPNE, assistência estudantil, acessibilidade, formação continuada, ações de pesquisa e extensão, financiamento...) para as pessoas com deficiência no ensino superior no IFPR; e como tem sido a vivência acadêmica de estudantes com deficiência nos cursos superiores do IFPR. Os roteiros seguem anexos. Os participantes assinarão virtualmente o TCLE e, após assinatura, com horário previamente agendado, serão realizadas as entrevistas de forma remota, utilizando plataforma de chamada de vídeo. Essas plataformas permitem o contato à distância, facilitando o contato entre pesquisadora e entrevistados já que os participantes da pesquisa estão distribuídos em doze municípios, além de possibilitar que a entrevista seja gravada, favorecendo a coleta de dados. As entrevistas com estudantes serão realizadas em dois momentos conjuntos. Na primeira parte será aplicado o questionário, que será preenchido acompanhado pela pesquisadora e, logo na sequência, será realizada a aplicação do roteiro semiestruturado. Para os demais participantes, coordenadores de NAPNEs, gestores e representante da CONAPNE, será aplicado roteiro semiestruturado."

Objetivo da Pesquisa:

Conforme Informações Básicas do Projeto, 2022.

"Objetivo Primário:

Compreender como o IFPR participa do processo de inclusão/exclusão da pessoa com deficiência na atual sociedade, com ênfase no ensino superior.

Objetivo Secundário:

• Problematizar o processo de inclusão/exclusão da pessoa com deficiência na sociedade capitalista;

• Discutir o caráter inclusivo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com ênfase no ensino superior;

• Observar como se efetivam as políticas de acesso (cotas, bancas no vestibular...) e de permanência (NAPNE, assistência estudantil, acessibilidade, formação continuada, ações de pesquisa e extensão, financiamento...) voltadas para as pessoas com deficiência no ensino superior no IFPR;

• Observar como tem sido a vivência acadêmica dos estudantes com deficiência nos cursos superiores no IFPR"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão de acordo com as exigências do CEP e das Resoluções vigentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta os requisitos necessários para a aprovação neste CEP, no que se refere aos aspectos éticos e científicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos estão de acordo com as exigências do CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1903938.pdf	25/03/2022 00:57:33		Aceito
Outros	Anexos_I_II_IV.pdf	25/03/2022 00:56:18	CLAUDIA GALLERT	Aceito
Declaração de concordância	Anexo_III_Carta_de_anuencia_IFPR.pdf	25/03/2022 00:54:59	CLAUDIA GALLERT	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Claudia_Gallert.pdf	11/03/2022 19:48:56	CLAUDIA GALLERT	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.pdf	11/03/2022	CLAUDIA GALLERT	Aceito
Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19:47:26	CLAUDIA GALLERT	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/03/2022 19:46:58	CLAUDIA GALLERT	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CASCAVEL, 30 de Março de 2022

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima (Coordenador(a))

Anexo C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior no IFPR Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) N°: 57146422.7.0000.0107 Pesquisador para contato: Claudia Gallert
Telefone: (45) 9 9999-2927
E-mail: claudiagallert@gmail.com
Endereço de contato (Institucional): Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu:
cep.prppg@unioeste.br

Convidamos você a participar de uma pesquisa sobre inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior no IFPR. A pesquisa é desenvolvida pela pesquisadora doutoranda Claudia Gallert, sob orientação da professora doutora Eliane Pinto de Góes, e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus Foz do Iguaçu.

Os objetivos estabelecidos são observar como o IFPR participa do processo de inclusão/exclusão das pessoas com deficiência no ensino superior; bem como se efetivam as políticas de acesso e permanência para as pessoas com deficiência nos cursos superiores no IFPR e como tem sido a vivência acadêmica desses estudantes na instituição. Espera-se que essa pesquisa possibilite ampliar o conhecimento sobre a inclusão da pessoa com deficiência e, assim, servir de fonte de informação para gestores e servidores do IFPR em suas práticas para a ampliação desse processo na instituição.

Se aceitar participar da pesquisa, você será submetido(a) a uma entrevista semiestruturada via acesso remoto.

A pesquisa apresenta risco mínimo, pois poderá causar a você sensação de desconforto por expor práticas institucionais e/ou remeter a vivências desagradáveis. No entanto, tais riscos são minimizados pela garantia do sigilo. Você terá, também, assegurado o direito de não responder quaisquer questões sem necessidade de justificativa e, ainda, de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento sem prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e toda informação que acaso tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Como a entrevista será realizada remotamente, você também estará sujeito(a) aos riscos de falhas tecnológicas, como oscilação de sinal de internet ou mau funcionamento de

aparelhos, que poderão dificultar, interromper, ou mesmo impedir, a coleta de dados.

No decorrer da entrevista, a pesquisadora estará atenta à qualquer situação adversa, tomando as medidas necessárias para dirimir problemas que possam surgir. Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação, caso ocorram.

Nós, pesquisadores, garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Para participar da pesquisa, você deverá assinalar o aceite abaixo. Você receberá em seu e-mail uma cópia da sua resposta. Sugerimos que a guarde de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário das 08h00 às 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@ unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

1. E-mail

2. Nome completo do participante - sem abreviaturas

3. Aceita participar da pesquisa nos termos acima?

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Precisa de mais informações

Anexo D

Questionário e roteiro para entrevista semiestruturada com estudantes

Questionário e roteiro para entrevista semiestruturada com estudantes

1. Nome
2. Idade
3. Estado civil
   - ◯ Solteiro(a)
   - ◯ Casado(a)/União estável
   - ◯ Divorciado(a)/Separado
   - ◯ Viúvo(a)
   - ◯ Prefere não responder
   - ◯ Outro:
4. Como se declara em relação ao gênero?
   - ◯ Feminino
   - ◯ Masculino
   - ◯ Prefere não responder
   - ◯ Outro:
5. Como se declara em relação às questões raciais?
   - ◯ Preto Pardo
   - ◯ Branco
   - ◯ Amarelo - asiático
   - ◯ Vermelho - indígena
   - ◯ Prefere não responder
   - ◯ Outro:
6. Tipo de deficiência que apresenta

   Marque todas que se aplicam.

- ☐ Deficiência múltipla
- ☐ Deficiência auditiva
- ☐ Deficiência auditiva - Surdez
- ☐ Deficiência visual - baixa visão
- ☐ Deficiência visual - Cegueira
- ☐ Deficiência física/motora
- ☐ Deficiência intelectual/mental
- ☐ Transtorno do Espectro Autista
- ☐ Prefere não responder
- ☐ Outro:

7. Qual o origem da sua deficiência? Ex: intercorrência na gestação ou no parto. Ou adquirida no decorrer da vida por acidente ou questão de saúde.
8. Gostaria de acrescentar alguma informação sobre a sua deficiência?

As próximas perguntas tem o objetivo de traçar seu perfil acadêmico

9. Como realizou os estudos anteriores (Ensino Fundamental e Médio)?
   - Todos em escola pública Todos em escola particular Maior parte em escola pública
   - Maior parte em escola particular
   - Todos em escola particular com bolsa de estudos
   - Parte em escola particular, parte em escola pública
   - Todos em escola indígena ou comunitária
   - Maior parte em escola indígena ou comunitária
   - Prefere não responder
   - Outro:
10. Em que ano concluiu o Ensino Médio?
11. Você ingressou no IFPR por cota ou ampla concorrência?
    - Ampla concorrência
    - Cota para pessoa com deficiência e estudante de escola pública
    - Cota para pretos, pardos e indígenas com deficiência e estudante de escola pública
    - Cota para pessoa com deficiência
    - Não sabe/Não lembra
    - Cota, mas não sabe qual
    - Prefere não responder
    - Outros
12. Utilizou recursos de acessibilidade para fazer a prova do vestibular? Por exemplo: intérprete de Libras, ledor, tempo estendido ou outro.
    - Sim
    - Não
    - Não lembra
    - Prefere não responder
    - Outro:
13. Em caso positivo, qual/is?
14. Qual curso você faz/fez no IFPR?
15. Qual o grau acadêmico do seu curso?
    - Licenciatura
    - Bacharelado

- ◯ Tecnologia
- ◯ Prefere não responder

16. Em qual Campus do IFPR você estuda/estudou? Ex: Campus Curitiba
17. Qual a situação atual da sua matrícula no curso do IFPR?
    - ◯ Cursando
    - ◯ Concluído
    - ◯ Trancado
    - ◯ Cancelado
    - ◯ Prefere não responder
    - ◯ Outro:
18. Em qual ano/período do curso está? - Ou cancelou/trancou?
19. Se cancelou/trancou: Quanto tempo cursou? - Ir para pergunta 24.
20. Em que ano concluiu/concluirá?
21. 22. Concluiu/concluirá o curso no prazo esperado?
    - ◯ Sim
    - ◯ Não
    - ◯ Prefere não responder
    - ◯ Outro:
22. Em caso negativo, quanto tempo a mais precisou/precisará para concluir o curso?
23. Durante o curso teve reprovações ou dependências?

    Marque todas que se aplicam.
    - ☐ NãoReprovação
    - ☐ Dependências
    - ☐ Prefere não responder
    - ☐ Não se aplica
    - ☐ Outro:
24. Durante o curso, participou de atividades de pesquisa, extensão e eventos científicos ?

    Marque todas que se aplicam.
    - ☐ Não participou Pesquisa
    - ☐ Extensão
    - ☐ Eventos
    - ☐ Prefere não responder
    - ☐ Outro:
25. Durante o curso, você participou de algum programa de auxílio estudantil?

    Marque todas que se aplicam.
    - ☐ Não procurou/Não se inscreveuSe inscreveu, mas não foi contemplado/a
    - ☐ Não conhece os programas de bolsas e de assistência estudantil
    - ☐ Teve intenção de participar, mas não conseguiu se inscrever

- [ ] Pibic
- [ ] Pibid
- [ ] Programas de incentivo à extensão
- [ ] PBIS
- [ ] Pace
- [ ] Monitoria
- [ ] Prase
- [ ] Programa Estudante Atleta
- [ ] Auxílio para participação de eventos
- [ ] Programa Institucional de Inclusão Digital
- [ ] Recebi, mas não sei dizer qual
- [ ] Prefere não responder
- [ ] Não se aplica
- [ ] Outro:

26. Caso tenha recebido auxílio estudantil, o fato de ser pessoa com deficiência foi critério para seleção?

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sabe
- ◯ Prefere não responder
- ◯ Outro:

27. Utiliza/ou laboratórios, computadores, biblioteca, estacionamento, espaços esportivos e administrativos do campus durante o curso?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Não utiliza/utilizou
- [ ] Laboratórios específicos do curso
- [ ] Laboratórios de informática
- [ ] Outros laboratórios
- [ ] Computadores para estudo em outros espaços do campus
- [ ] Biblioteca
- [ ] Estacionamento
- [ ] Espaços esportivos
- [ ] Espaços administrativos: Secretaria, Sepae...
- [ ] Prefere não responderNão se aplica
- [ ] Outro:

Necessidades Educacionais Específicas

28. Durante sua escolarização, anterior ao IFPR, teve algum desses atendimentos?
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Sala de recurso multifuncional
- [ ] Sala de apoio/reforço escolar
- [ ] Classe especial/Escola especial
- [ ] Professor de Atendimento Educacional Especializado
- [ ] Profissional de apoio
- [ ] Tradutor Intérprete de Libras
- [ ] Nenhum
- [ ] Prefere não responder
- [ ] Outro:

29. Durante o curso no IFPR, foi/é acompanhado pelo Napne?

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Prefere não responder Não
- ◯ se aplica
- ◯ Outro:

30. Fez/faz uso de recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva e/ou profissionais especializados durante o curso no IFPR?

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Prefere não responder Não
- ◯ se aplica
- ◯ Outro:

31. Se sim, qual/s?

32. Teve algum tipo de flexibilização ou adaptação curricular durante o curso?

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Prefere não responder Não
- ◯ se aplica
- ◯ Outro:

33. Se sim, qual/s?

Questionário Sócio-Econômico

34. Mora no mesmo município do campus em que estuda/estudou?

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Prefere não responder
- ◯ Outro:

35. Tem acesso à internet fora do campus? Por qual via?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não tem acesso
- ☐ No celular
- ☐ Em casa no computador, tablet...
- ☐ Na casa de familiares/conhecidos
- ☐ Prefere não responder
- ☐ Outro:

36. Recebe/Recebeu algum benefício ou está/estava incluso em programas sociais durante o curso?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não recebe nenhum benefício ou programa social
- ☐ Bolsa Família
- ☐ Benefício de Prestação Continuada – BPC (idoso ou pessoa com deficiência)
- ☐ Auxílio emergencial (Pandemia)
- ☐ Pensão/Aposentadoria
- ☐ Não sabe
- ☐ Prefere não responder
- ☐ Outro:

37. Qual das alternativas abaixo melhor descreve sua situação em relação ao trabalho?

- ◯ Não trabalha e depende da família
- ◯ Trabalha e é o(a) principal responsável pelo sustento da família
- ◯ Trabalha e é o(a) único(a) responsável pelo sustento da família
- ◯ Trabalha e contribui para o sustento da família
- ◯ Trabalha e recebe ajuda da família
- ◯ Trabalha e se sustenta sozinho
- ◯ Prefere não responder
- ◯ Outro:

38. Se exerce atividade profissional, qual?

39. A atividade profissional está relacionada com a área do curso?

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Prefere não responder

- Outro:

40. Qual é a renda média mensal de sua família (incluindo bolsas, auxílios, pensões alimentícias, aluguel, etc)?

- Até R$ 1.000,00
- Entre R$ 1.000,00 e R$ 2. 000,00
- Entre R$ 2.000,00 e R$ 3.500,00
- Entre R$ 3.500,00 e R$ 5.000,00
- Entre R$ 5.000,00 e R$ 9.000,00
- Entre R$ 9.000,00 e R$ 14.000,00
- Acima de R$ 14.000,00
- Prefere não responder
- Outro:

41. Indique duas pessoas de referência que foram responsáveis por vocês durante a infância e a adolescência (Ex: pai e mãe)

42. Escolaridade do/a seu/a 1º pessoa de referência *

- [ ] Não se aplica
- [ ] Sem escolaridade
- [ ] Ensino Fundamental Incompleto
- [ ] Ensino Fundamental Completo
- [ ] Ensino Médio Incompleto
- [ ] Ensino Médio Completo
- [ ] Curso Técnico Incompleto
- [ ] Curso Técnico Completo
- [ ] Ensino Superior Incompleto
- [ ] Ensino Superior Completo
- [ ] Especialização
- [ ] Mestrado
- [ ] Doutorado
- [ ] Prefere não responder
- [ ] Outro:

43. Escolaridade do/a seu/a 2º pessoa de referência *

- [ ] Não se aplica
- [ ] Sem escolaridade
- [ ] Ensino Fundamental Incompleto
- [ ] Ensino Fundamental Completo
- [ ] Ensino Médio Incompleto
- [ ] Ensino Médio Completo

- [ ] Curso Técnico Incompleto Curso Técnico Completo
- [ ] Ensino Superior Incompleto
- [ ] Ensino Superior Completo
- [ ] Especialização
- [ ] Mestrado
- [ ] Doutorado
- [ ] Prefere não responder
- [ ] Outro:

44. Se for casado/a, escolaridade do/a cônjuge

- [ ] Não se aplica
- [ ] Sem escolaridade
- [ ] Ensino Fundamental Incompleto
- [ ] Ensino Fundamental Completo
- [ ] Ensino Médio Incompleto
- [ ] Ensino Médio Completo
- [ ] Curso Técnico Incompleto
- [ ] Curso Técnico Completo
- [ ] Ensino Superior Incompleto
- [ ] Ensino Superior Completo
- [ ] Especialização
- [ ] Mestrado
- [ ] Doutorado
- [ ] Prefere não responder
- [ ] Outro:

45. Há mais algum aspecto sobre seu perfil social que queira destacar?

Entrevista semiestruturada

46. Que fatores influenciaram a decisão de procurar um curso superior? (Abordar o tempo fora da escola, se for o caso)
47. Que fatores influenciaram a procura pelo IFPR para fazer o curso superior? E quais influenciaram a escolha do curso?
48. (Retomar a cota de acesso) Quando você participou do processo seletivo, você conhecia o sistema de cotas adotado pelo IFPR? Hoje, você conhece? Você sabe por que o IFPR reserva vagas para pessoas com deficiência? A existência de cota foi um fator relevante na escolha da instituição ou na decisão por fazer o processo seletivo? O que você pensa sobre as políticas de cotas para pessoas com deficiência em geral?

49. Você teve alguma dificuldade de acesso ao edital do processo seletivo, e/ou na realização da inscrição e/ou na aplicação da prova? Se utilizou recursos de acessibilidade, foram adequados e suficientes?
50. Quando se trata de inclusão de pessoas com deficiência, a acessibilidade é um aspecto sempre importante. Nesse sentido, como você avalia a estrutura física do campus em relação à acessibilidade arquitetônica? Você tem/teve dificuldade para utilizar algum espaço físico do campus?
51. A acessibilidade vai além das questões arquitetônicas, abrange também as dimensões comunicacional, atitudinal, programática, metodológica e instrumental. Você tem algum domínio/conhecimento sobre esse assunto? Como você avalia essas dimensões da acessibilidade no IFPR? Você enfrenta/enfrentou barreiras nesses aspectos? O que você avalia que o IFPR precisa aprimorar para eliminar possíveis barreiras?
52. Sobre sua interação com o Napne. Como foi o primeiro contato com o Napne? Você procurou ou foi procurado(a) pela equipe? Que atendimentos recebeu? Por quais profissionais? Como você avalia esses atendimentos? Foram suficientes para atender suas necessidades educacionais? Quais aspectos positivos e/ou negativos você destacaria? Se não foi atendido, por quê?
53. Se teve atendimentos anteriores, mas não no IFPR, por quê?
54. Sobre sua interação com os docentes. Você considera que suas necessidades educacionais foram atendidas satisfatória ou parcialmente? Quais aspectos positivos e/ou negativos você destacaria?
55. Sobre sua interação com os demais estudantes e técnicos administrativos. Quais aspectos positivos e/ou negativos você destacaria?
56. Se foi bolsista da assistência estudantil. Como foi o processo de seleção?
    Por que você buscou a bolsa? Você avalia que os programas de auxílio
    estudantil contribuem para sua permanência na instituição? Por que? Como você avalia o programa que você participou? Se não foi bolsista, por que não participou de nenhum programa?
57. Fale sobre sua participação, ou não, em projetos de pesquisa, extensão e eventos. Como você chegou a participar? Ou por que não participou? Como você avalia que esses aspectos da vida universitária contribuem (ou não) para sua formação acadêmica e para a permanência no curso.
58. Em caso de reprovação e/ou dependências, quais fatores contribuíram para esse resultado na sua percepção? Esse resultado influenciou a sua vida acadêmica de alguma forma? Como?
59. Se está com matricula cancelada ou trancada, o que motivou essa decisão?
60. Durante o período em que você esteve no IFPR, você se sentiu discriminado(a), excluído(a), impedido(a), intimidado(a) ou protegido(a) em função da condição de

deficiência? Ou percebeu/presenciou alguma situação de preconceito ou de capacitismo em relação à inclusão da pessoa com deficiência na instituição?

61. Durante o período em que você esteve no IFPR, você participou ou viu acontecerem ações/projetos voltados para as pessoas com deficiência? Quais? Como foi a participação das pessoas em geral? Como você as avalia?
62. Você conhece políticas e documentos do IFPR voltadas para os/as estudantes com deficiência? Como os conheceu? Como avalia?
63. Para além do IFPR, você conhece políticas públicas/governamentais voltadas para as pessoas com deficiência? Como as conheceu? Já se sentiu contemplado(a) por alguma delas? Como você avalia essas políticas?
64. Você participou ou sabe se houve participação de pessoas com deficiência ou movimentos/organizações de pessoas com deficiência na elaboração de políticas ou ações voltadas para esse público no IFPR? Ou ainda, como é a participação de estudantes com deficiência no órgãos consultivos e colegiados: Napne, CODIC, colegiado de curso, Consep, Consup, Diretórios Acadêmicos?
65. Os IFs foram criados para serem instituições inclusivas e voltadas para a superação de práticas sociais que perpetuam a exclusão. Você considera que essa perspectiva se materializa em relação aos estudantes com deficiência no seu curso superior? Se sim, de que forma? Se não, por que?
66. A suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia de COVID-19 interferiu de alguma forma na sua vida acadêmica durante o curso superior?
67. Gostaria de abordar algum tema que não foi perguntado ou relatar alguma experiência relacionada ao IFPR, ao curso superior, ao trabalho ou à questão da deficiência?

Anexo E

Roteiro para entrevista semiestruturada com CNapne

Roteiro para entrevista semiestruturada com CNapne

1. Nome
2. Campus
3. Formação/Escolaridade/Cargo no IFPR/Tempo de serviço no IFPR
4. Há quanto tempo está na Coordenação do Napne?
5. Qual a sua carga horária semanal de trabalho e quantas horas em média dedica às atividades do Napne?
6. Você acumula outras funções além do Napne?
7. Como é o processo, ou qual a motivação/critério para escolha da coordenação do Napne?
8. Como é a rotatividade na Coordenação do Napne no seu campus e como influencia o trabalho no Núcleo? Se existe rotatividade, por que isso acontece?
9. Tem experiência profissional na Educação Especial anterior ao IFPR?
10. Tem formação acadêmica e/ou continuada na área da Educação Especial?
11. O IFPR oferta formações com essa temática? Em caso positivo, participou de alguma dessas atividades? Como você avalia? Como é a participação dos servidores do seu campus nessas atividades?
12. Em relação aos membros do Napne do seu campus, como é a atual composição? Quantos membros e quais segmentos da comunidade acadêmica integram o Núcleo?
13. Os integrantes tem formação/experiência na área? Quais são as motivações/critérios para a composição/participação do Napne? Como você avalia essa composição? É suficiente?
14. Como é a estrutura física do Napne no seu campus? Dispõe de espaço físico, materiais? Você considera adequada?
15. Em relação ao financiamento, o Napne dispõe de recursos financeiros? Em caso positivo, qual a origem e para qual finalidade? Em caso negativo, como são financiadas as ações do Napne? E a aquisição de materiais?
16. Você considera que o Napne recebe apoio institucional (no campus e da reitoria) para realizar suas atividades? Como se dá esse apoio?
17. Como é a dinâmica de funcionamento do Napne? Quais são as principais ações realizadas? Realiza ações de sensibilização e/ou capacitação? Realiza ações ou participa de discussões direcionadas para o ensino superior?
18. Quantos estudantes o Napne acompanha atualmente? Quantos são do ensino superior? Em relação aos estudantes do ensino superior, como é a dinâmica de trabalho? Como é feito o contato, identificação dos estudantes? O NAPNE aborda o estudante, ou o estudante solicita o atendimento? Como são feitos os encaminhamentos? Quem participa das decisões?

19. Quantos cursos superiores o campus oferta e em quantos tem estudantes com deficiência cursando atualmente? Como tem sido a permanência desses estudantes nos cursos? E a evasão? Já houve estudantes com deficiência concluintes nos cursos superiores do seu campus?
20. Em relação especificamente ao(s) estudante(s) público(s) dessa pesquisa, quais ações foram/são desenvolvidas? Você considera que foi suficiente para atender as necessidades educacionais desse(s) estudante(s)? Houve dificultores ou facilitadores? Como você avalia a trajetória acadêmica desse(s) estudante(s) no IFPR?
21. Em relação ao acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior no campus em que você atua, como tem sido a procura pelos cursos pelas pessoas com deficiência? Há diferença na procura entre os cursos ofertados? Como é feita a divulgação da política de cotas do IFPR? Os editais são acessíveis?
22. São ofertadas bancas especiais? Em caso positivo, como acontecem? O Napne participa de alguma forma no processo seletivo?
23. Em relação à acessibilidade, sabe-se que esta vai além das questões arquitetônicas, abrange também as dimensões comunicacional, atitudinal, programática, metodológica e instrumental. Como você avalia essas dimensões da acessibilidade no IFPR em geral e no seu campus? Quais seriam os principais desafios? O que já foi superado? Como o Napne participa desse processo?
24. O PNAES define o desenvolvimento de ações para o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência. No que se refere à assistência estudantil, existe alguma especificidade para os estudantes com deficiência? Alguma política específica ou critério para recebimento de auxílios? O Napne participa de alguma forma na Assistência Estudantil?
25. Em relação à pesquisa, extensão e participação em eventos. Há incentivo para os estudantes com deficiência participarem dessas atividades? Em relação à seleção de bolsistas de iniciação científica, à docência, incentivo à extensão... existe algum critério relacionado às pessoas com deficiência?
26. Além das cotas e do Napne, existem outras políticas, programas, ações institucionais ou do campus, projetos de pesquisa ou extensão, direcionadas para as pessoas com deficiência de forma geral (servidores, comunidade externa) ou para os estudantes com deficiência, especificamente? No atual PDI-IFPR, há registro de um projeto de extensão cadastrado no COPE relacionado às pessoas com necessidades específicas, quatro projetos realizados pelo NAC, Neabi e Napne e o planejamento de duas ações voltadas para esse público para o período vigente do PDI. Você conhece esses projetos? Como o campus discute a temática da inclusão? Como é a participação dos estudantes com deficiência na elaboração e na execução dessas ações?

27. Os IFs foram criados para serem instituições inclusivas e voltadas para a superação de práticas sociais que perpetuam a exclusão. Você considera que essa perspectiva se materializa em relação aos estudantes com deficiência nos cursos superiores do seu campus? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
28. Você considera que o IFPR atende de forma adequada as necessidades das pessoas com deficiência em relação ao acesso, à permanência e ao êxito no Ensino Superior? Você considera que o Napne tem atingido seus objetivos no que se refere ao acesso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência no ensino superior? Quais aspectos são facilitadores e quais são dificultadores nesse sentido? Quais aspectos positivos e/ou negativos você destacaria?
29. Você percebeu/presenciou alguma situação de preconceito ou de capacitismo em relação às inclusão da pessoa com deficiência no seu trabalho no IFPR? Seja no sentido de discriminação, exclusão, impedimento, intimidação, desqualificação, desvalorização ou mesmo de proteção em função da deficiência.
30. Como a pandemia de COVID-19 interferiu nas atividades do ensino superior e no trabalho do Napne com os estudantes desse nível de ensino?
31. Gostaria de abordar algum tema que não foi perguntado ou relatar alguma experiência relacionada ao trabalho do Napne, ou à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior no seu campus ou no IFPR?

Anexo F

Roteiro para entrevista semiestruturada com Diepex

Roteiro para entrevista semiestruturada com Diepex

1. Nome
2. Campus
3. Formação/Escolaridade/Cargo no IFPR/Tempo de serviço no IFPR
4. Como tem sido a procura das pessoas com deficiência pelo ensino superior no campus em que você atua? Como você avalia a relevância do IFPR em relação ao acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior no município e região em que está inserido?
5. Já houve estudantes com deficiência concluintes de cursos superiores no campus? Há participação de pessoas com deficiência nos órgãos consultivos e colegiados?
6. Que documentos, políticas, programas e ações institucionais existem hoje no IFPR, no âmbito da reitoria, voltadas para a inclusão, o acesso, a permanência e o êxito das pessoas com deficiência no ensino superior? Como são elaboradas e quem participa desse processo?
7. No PDI-IFPR 2018-2023 (Plano de Desenvolvimento Institucional), a CPA (Comissão Própria de Avalição) indicou dentre as fragilidades institucionais a acessibilidade e o atendimento aos estudantes com necessidades específicas. Também no PDI, nos indicadores do Campus XXXXX, há registro de XX projeto de extensão cadastrado no COPE (Comitê de Pesquisa e Extensão) em 2021 e o planejamento de XX ações para o ano de 2023 ligadas à essa temática. Como o Campus XXXXXX está discutindo essa temática? Que políticas, programas, pesquisas, projetos, ações do campus direcionadas para as pessoas com deficiência de forma geral (servidores, comunidade externa) ou para os estudantes com deficiência, especificamente, são desenvolvidas no campus?
8. O acesso dos estudantes com deficiência ao ensino superior se efetiva, principalmente, pela reserva de vagas e acessibilidade nos processos seletivos. Como você avalia a atuação do IFPR nesse sentido?
9. Já a permanência envolve ações do Napne, acessibilidade, formação continuada, financiamento... Em relação ao Napne do seu campus, como você avalia, enquanto gestor, a atuação desse núcleo no campus? Quais aspectos positivos

destacaria e quais as principais dificuldades encontradas, pensando principalmente no ensino superior?

10. Em relação à acessibilidade, sabe-se que esta vai além das questões arquitetônicas, abrange também as dimensões comunicacional, atitudinal, programática, metodológica e instrumental. Como você avalia essas dimensões da acessibilidade no ensino superior no IFPR? O que já foi superado? Quais as principais barreiras que precisam ser eliminadas?
11. Em relação à formação/capacitação dos servidores para o atendimento dos estudantes com deficiência, o IFPR em geral, ou o seu campus, oferece ações voltadas para essa demanda? Como é a adesão de docentes e técnicos administrativos a essas ações? Como a gestão participa dessas ações?
12. Como acontece o financiamento das ações, políticas e programas voltados aos estudantes com deficiência no IFPR? Temos visto a diminuição e até cortes de verbas para as instituições federais de ensino, como isso afeta o IFPR em geral e a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior na instituição?
13. Os IFs foram criados para serem instituições inclusivas e voltadas para a superação de práticas sociais que perpetuam a exclusão. Você considera que essa perspectiva se materializa em relação aos estudantes com deficiência nos cursos superiores do seu campus? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
14. Como a pandemia de COVID-2019 interferiu no ensino superior no IFPR? Que medidas foram tomadas pela instituição? Quais medidas voltadas para os estudantes com deficiência?
15. Você percebeu/presenciou alguma situação de preconceito ou de capacitismo em relação às inclusão da pessoa com deficiência no seu trabalho no IFPR? Seja no sentido de discriminação, exclusão, impedimento, intimidação, desqualificação, desvalorização ou mesmo de proteção em função da deficiência.
16. Gostaria de abordar algo que não foi perguntado, ampliar alguma questão ou relatar alguma experiência relacionada à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior no seu campus ou no IFPR?

Anexo G

Roteiro para entrevista semiestruturada com CONapne

Roteiro para entrevista semiestruturada CONAPNE

1. Nome
2. Formação/Escolaridade/Cargo no IFPR/Tempo de serviço no IFPR/Função na CONapne
3. Tempo na CONapne
4. Formação na área da Educação Especial
5. Critério de seleção para a conapne
6. Como é a estrururação dos napnes e conapne enquanto organograma, pessoal...
7. Como é a estrutura física e de pessoas da CONapne? Você considera essa estrutura suficiente para a demanda de trabalho?
8. Como é a dinâmica do trabalho da CONapne? Quais são suas principais demandas, principalmente em relação ao ensino superior?
9. Quais documentos orientadores para a inclusão da pessoa com deficiência, principalmente no ensino superior, o IFPR possui? Como são elaborados esses documentos, caso existam? A CONapne participa da elaboração desses documentos?
10. O acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior envolve, principalmente, a reserva de vagas e a acessibilidade no processo seletivo. Sobre a reserva de vagas, como o IFPR aplica a política prevista em Lei?Como são elaboradas as políticas institucionais para atender à prerrogativa legal? Quem participa? Como foi o processo de implantação dessa política?
11. Sobre a acessibilidade nos processos seletivos. O IFPR garante acessibilidade aos editais, na inscrição e nas provas? Oferece bancas especiais? Em caso positivo, quais serviços são garantidos e como é organizado o processo? A CONapne participa de alguma forma nos processos seletivos?
12. Como tem sido a procura por essas vagas? Saberia dizer quantos estudantes com deficiência cursam o ensino superior atualmente no IFPR? Quantos já concluíram o ensino superior na instituição? Se há evasão dentre esse público?
13. Ainda em relação à acessibilidade, necessária também para a permanência e êxito dos estudantes com deficiência na instituição, sabe-se que esta vai além das questões arquitetônicas, abrange as dimensões comunicacional, atitudinal,

programática, metodológica e instrumental. Como você avalia essas dimensões da acessibilidade no IFPR? O que o IFPR precisa aprimorar para eliminar possíveis barreiras? O que já foi superado? Como a CONapne está inserida nesse contexto? Participa do planejamento de estruturas físicas? E da elaboração de diretrizes/editais para o ensino, a pesquisa e a extensão?

14. O PNAES define o desenvolvimento de ações para o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência. Que ações nesse sentido são desenvolvidas no âmbito da assistência estudantil? Como a CONapne participa desse processo?
15. O PDI-IFPR 2019-2023 indica, entre as fragilidades institucionais identificadas pela CPA (Comissão Própria de Avaliação), a "acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais". No entanto, entre os indicadores, algumas vezes, o Napne é citado em conjunto com o NAC e o Neabi, dificultando que se tenha uma real dimensão das ações desenvolvidas para esse público especificamente. Por exemplo, para o Campus Curitiba, há indicação de 04 projetos cadastrados no COPE em 2022 ligados à necessidades educacionais específicas e 12 projetos ligados ao NAC, Neabi e ao Napne no indicador Diversidades; no indicador Educação em Defesa e Promoção dos Direitos Humanos, há o registro de 08 projetos cadastrados ligados ao NAC, Neabi e ao Napne. Como mensurar as ações e projetos desenvolvidos para esse público em específico? A CONapne participou da elaboração do documento? Você poderia falar sobre o planejamento institucional para os Napnes e para a CONapne, principalmente em relação ao ensino superior?
16. Outro elemento sobre o Napne que chama a atenção no PDI é que ele é citado na seção de políticas de ensino e ações técnico-administrativas para o ensino médio, (Acompanhamento e encaminhamento de resoluções para problemas de ordem pedagógica, mediados pela Sepae, Napne e coordenações de curso), mas não em relação ao ensino superior. Saberia dizer porque isso acontece? Há ações desenvolvidas especificamente para esse público?
17. Em relação à formação/capacitação dos servidores para o atendimento dos estudantes com deficiência, o IFPR oferece ações voltadas para essa demanda? Há ações voltadas para o ensino superior? Como e por quem são planejadas e organizadas? Como é a adesão de docentes e técnicos administrativos a essas ações? É possível perceber resultados dessas ações?

18. Além do que citamos aqui, existem outras políticas, programas, pesquisas, projetos, ações institucionais ou dos campi direcionadas para as pessoas com deficiência de forma geral (servidores, comunidade externa) ou para os estudantes com deficiência, especificamente? Algum direcionado especificamente para o nível superior?
19. Os estudantes com deficiência, ou pessoas com deficiência da sociedade civil, participam da elaboração das ações e documentos que discutimos? Como?
20. Como acontece o financiamento das ações, políticas e programas voltados aos estudantes com deficiência no IFPR? A CONAPNE possui algum recurso próprio? Temos observado a diminuição e até cortes de verbas para as instituições federais de ensino, de que forma isso afeta o trabalho da CONAPNE?
21. Os IFs foram criados para serem instituições inclusivas e voltadas para a superação de práticas sociais que perpetuam a exclusão. Você considera que essa perspectiva se materializa em relação aos estudantes com deficiência nos cursos superiores? Se sim, de que forma? Se não, por que?
22. Gostaria de abordar algum tema que não foi perguntado ou relatar alguma experiência relacionada à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior no seu campus ou no IFPR?