

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

ÂNGELA NAIRÁ DE FARIAS ROCHA

**ENTRE A INTEGRAÇÃO E A INCLUSÃO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DA ETFRN E DOS
PRIMÓRDIOS DO CEFET-RN (1988-2003)**

NATAL

2026

ÂNGELA NAIRÁ DE FARIAS ROCHA

**ENTRE A INTEGRAÇÃO E A INCLUSÃO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DA ETFRN E DOS
PRIMÓRDIOS DO CEFET-RN (1988-2003)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional.

Orientador: Dr. Juan Carlo da Cruz Silva

NATAL

2026

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte – IFRN
Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi

Rocha, Ângela Nairá de Farias.

R672e Entre a integração e a inclusão: a educação especial na educação profissional a partir das experiências da ETEC e dos primórdios do CEFET-RN (1988-2003) / Ângela Nairá de Farias Rocha. – Natal : IFRN, 2026.
104 f.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP)). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Juan Carlo da Cruz Silva.

1. Educação. 2. Ensino. 3. Educação Profissional. 4. Pós-Graduação I. Título.

IFRN / SIBi

CDU 376-056(813.2)

ÂNGELA NAIRÁ DE FARIAS ROCHA

**ENTRE A INTEGRAÇÃO E A INCLUSÃO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DA ETEFRN E DOS
PRIMÓRDIOS DO CEFET-RN (1988-2003)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Profissional.

Orientador: Dr. Juan Carlo da Cruz Silva

Dissertação aprovada em ____/____/____ pela seguinte Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
JUAN CARLO DA CRUZ SILVA
Data: 26/08/2026 14:59:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Juan Carlo da Cruz Silva – Orientador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Documento assinado digitalmente
LARISSA FERNANDA SANTOS OLIVEIRA DOS REI
Data: 26/08/2026 11:33:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Larissa Fernanda Santos Oliveira dos Reis – Examinadora Titular Externa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Documento assinado digitalmente
ARTHUR LUIS DE OLIVEIRA TORQUATO
Data: 26/08/2026 15:04:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Arthur Luis de Oliveira Torquato – Examinador Titular Interno

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

À minha querida tia Silene Farias (*in memoriam*), que, embora ausente em corpo, permanece viva em meu coração e em tudo aquilo que sou. Minha maior incentivadora, foi para mim exemplo de amor, coragem e generosidade. Seus ensinamentos, palavras e gestos permanecem como inspiração e me acompanham em cada conquista. A você, minha eterna gratidão por acreditar em mim, por me ensinar tanto sobre a vida e por fazer parte da minha história.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que nenhuma caminhada se faz sozinha. Há pessoas, encontros, lugares e circunstâncias que, de diferentes maneiras, tornam possível chegar a lugares que um dia pareciam distantes. Por isso, antes de tudo, agradeço.

Muitas vezes acreditamos que determinadas jornadas não são possíveis, por inúmeros motivos, até que, de algum modo, elas se tornam reais. Hoje, olhando para o caminho percorrido, agradeço ao universo, a Deus e aos ventos que me trouxeram à Cidade do Sol, Natal. A chegada nunca é fácil. É preciso aprender os caminhos, reconhecer os lugares e, sobretudo, encontrar aqueles que tornam a caminhada mais leve. Como canta Chico César, “caminho se conhece andando”. E eu andei. Mas não andei sozinha.

Ao meu filho, Miguel Raoni, minha gratidão mais profunda. Ele acompanhou de perto cada etapa desse processo, dividiu comigo noites de trabalho e estudo e, muitas vezes, esteve ao meu lado enquanto eu cumpria as horas necessárias para chegar até aqui. Sua presença, seu companheirismo e sua compreensão fizeram parte desta conquista. Este trabalho também carrega um pouco das nossas noites, dos nossos esforços e da nossa caminhada.

À minha irmã, Mariana, e aos meus sobrinhos, Maria Isis e Gabriel, agradeço por serem presença, afeto e suporte. Em diferentes momentos, foram abrigo e força, lembrando-me de que a família também é um lugar onde podemos descansar quando o caminho parece longo.

À minha prima Isis, agradeço pelas trocas, pelos incentivos e pela presença ao longo dessa caminhada. Às pessoas que fazem parte do meu cotidiano profissional, agradeço também pelas experiências que contribuíram para que esta pesquisa encontrasse seu caminho. Aos estudantes que acompanho no NAPNE, minha gratidão pelas histórias, pelas experiências e pelas inquietações que, de diferentes maneiras, também me conduziram às perguntas que deram origem a esta pesquisa. Muitas das questões que me trouxeram até aqui nasceram desses encontros.

Às minhas amigas e companheiras de jornada, Marcela e Mazé, agradeço por serem ombro amigo, apoio e presença nos momentos em que precisei. Há amizades que tornam os dias mais leves e nos lembram de que não precisamos carregar tudo sozinhos.

À Perpétua e Fabrício, que não mediram esforços para me ajudar quando cheguei a Natal, minha gratidão. Vocês estiveram comigo em um momento de recomeço, ajudando-me a

distribuir currículos, procurar trabalho e encontrar caminhos em uma cidade que ainda era nova para mim. Foram gestos de cuidado que jamais esquecerei.

À Lurdes, que, ao me encontrar e mesmo sem me conhecer, ofereceu-me as mãos e a disposição para ajudar, minha gratidão. Existem gestos que acontecem em poucos minutos, mas que permanecem por muitos anos em nossa memória. O seu foi um deles.

Às minhas companheiras e aos meus companheiros de trabalho, que estiveram presentes desde o momento em que decidi iniciar essa trajetória como aluna especial, minha gratidão por cada palavra de incentivo e por acreditarem que eu poderia seguir adiante: Tatiana, pelo apoio constante; Adilina, por não me deixar desistir quando o cansaço parecia maior; Elaine, por acreditar em mim; Ester, pelos ensinamentos compartilhados; Natália, pela disponibilidade e por estar sempre pronta a ajudar; Rayssa, por tantas vezes dizer “sim” quando precisei de apoio; Ingrid, que chegou mais recentemente a essa caminhada, mas que tem sido parceira neste processo; Gueidson, pela convivência diária, pela parceria e também pelas trocas compartilhadas ao longo da trajetória no PPGE. Danilo, que tantas vezes me ajudou com Miguel para que eu pudesse cumprir meus compromissos, minha gratidão por transformar a ajuda em gesto de amizade e cuidado. A cada um de vocês, meu carinho. Há apoios que parecem pequenos no momento, mas que se tornam enormes quando olhamos para trás.

Aos amigos que, mesmo geograficamente distantes, permaneceram próximos em torcida, carinho e presença: Leila, Gustavo, Cazuzza, Janaína, Lana e Marco Aurélio. A distância nunca foi capaz de diminuir o afeto nem de impedir que eu sentisse a força de vocês durante esse percurso. Obrigada por acreditarem e torcerem para que tudo desse certo.

Aos colegas pós-graduandos da linha de pesquisa História, Historiografia e Memória da Educação Profissional, agradeço pelas trocas, pelas conversas, pelas inquietações compartilhadas e também pelos momentos de descontração que trouxeram leveza aos dias mais intensos. Em especial, Anny, Vivianny, Miriam, Luana e Elizane, agradeço pela presença, pelo carinho, pelas trocas e pela convivência construída ao longo dessa caminhada. Algumas pessoas chegam como colegas e, sem que percebamos, passam a fazer parte da nossa história.

À equipe do Arquivo do IFRN-CNAT, especialmente às servidoras Arilene Lucena e Caren, minha gratidão pela disponibilidade e pelo cuidado na busca e localização das fontes que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Entre documentos, caixas, registros e memórias, encontrei caminhos que ajudaram a construir esta história.

Ao meu orientador, Juan Carlo, agradeço pela paciência, pela escuta atenta e pela generosidade ao longo desse percurso. Obrigada por acreditar, incentivar e, sobretudo, por me mostrar, nos momentos em que eu mesma duvidava, que era possível. Sua orientação foi marcada não apenas pelo compromisso acadêmico, mas também pela sensibilidade e pelo acolhimento necessários nos momentos mais desafiadores dessa caminhada.

Aos professores do PPGEP, agradeço pela oportunidade, pelo acolhimento e pela dedicação que contribuíram para ampliar meu olhar sobre a Educação Profissional brasileira. De modo especial, agradeço à professora Vivianne Oliveira, orientadora do meu estágio, e aos professores Antônio Renato, Arthur Torquato e Lenina, pelos ensinamentos e pelas contribuições que fizeram parte da minha formação.

Às professoras Karla e Patrícia, do IFRN Zona Leste, agradeço pelas contribuições, pelo incentivo e por terem caminhado comigo em diferentes momentos desse processo formativo. Cada gesto de apoio ajudou a tornar o caminho possível.

Aos seis entrevistados que generosamente disponibilizaram seu tempo e suas memórias para esta pesquisa, minha sincera gratidão. As narrativas compartilhadas trouxeram elementos fundamentais para compreender experiências que os documentos, sozinhos, não poderiam revelar. Ao abrirem suas lembranças para esta pesquisa, vocês também ajudaram a preservar parte de uma história que merece ser conhecida.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma maneira, fizeram parte desta caminhada, mesmo que seus nomes não estejam aqui registrados. Há presenças que não cabem em páginas, mas permanecem na memória. Chegar até aqui é olhar para trás e perceber que o caminho foi feito de muitos passos, algumas pausas, dúvidas, recomeços e encontros. Nem sempre soube onde o caminho me levaria. Houve momentos de cansaço, de incerteza e até de vontade de desistir. Mas também houve mãos estendidas, palavras de incentivo, abraços, amizades e pessoas que, de diferentes maneiras, disseram: continue.

E eu continuei...

Hoje, ao concluir esta etapa, levo comigo muito mais do que uma pesquisa. Levo histórias, memórias, encontros, aprendizados e afetos. Levo também a certeza de que os caminhos nem sempre se apresentam prontos. Muitas vezes, somos nós que os construímos enquanto caminhamos.

Talvez seja essa a maior beleza desta trajetória: perceber que aquilo que um dia parecia impossível pode se tornar realidade quando encontramos coragem para dar o primeiro passo e pessoas dispostas a caminhar conosco. Eu andei. E, porque não andei sozinha, cheguei. Que os ventos que um dia me trouxeram à Cidade do Sol continuem soprando novos caminhos, novos encontros e novas possibilidades.

A todos que caminharam comigo, minha eterna gratidão.

O mundo gira e, nestas voltas, vai mudando, e nestas mutações, ora drásticas ora nem tanto, vamos também nos envolvendo e convivendo com o novo, mesmo que não nos apercebamos disso. Há, contudo, os mais sensíveis, os que estão de prontidão, “plugados” nessas reviravoltas e que dão os primeiros gritos de alarme, quando antevêm o novo, a necessidade do novo, a emergência do novo, a urgência de adotá-lo, para não sucumbir à morte, à degradação do tempo, à decrepitude da vida.

Maria Teresa Eglér Mantoan

RESUMO

Esta pesquisa analisa a constituição histórica das práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência no âmbito da Educação Profissional brasileira a partir da experiência da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) e dos primórdios do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), no período de 1988 a 2003. Parte-se da compreensão de que a consolidação do direito à educação das pessoas com deficiência ocorreu em meio a tensões entre os avanços normativos e as práticas institucionais historicamente construídas. O estudo teve como objetivo compreender como a ETFRN e, posteriormente, o CEFET-RN estruturaram ações e práticas voltadas à participação de estudantes com deficiência, considerando as transformações legais, institucionais e culturais do período. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza histórica e abordagem qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico, análise documental e História Oral. Foram examinados documentos institucionais, legislações e normativas educacionais, além da realização de entrevistas semiestruturadas com servidores e egressos que vivenciaram o contexto investigado. O referencial teórico-metodológico apoia-se nas contribuições de Jannuzzi (2004), Mantoan (2003), Mazzotta (1996), Pollak (1992), Meihy (2015) e Julia (2001). Os resultados evidenciam que, entre 1988 e 2003, as práticas voltadas às pessoas com deficiência foram marcadas predominantemente pela lógica da integração, caracterizada por adaptações pontuais e iniciativas individuais, em um contexto institucional orientado pelos valores do mérito, da disciplina e do desempenho acadêmico. As fontes analisadas revelam que, embora não houvesse uma política institucional sistematizada de inclusão, experiências e estratégias construídas no cotidiano escolar possibilitaram a participação de estudantes com deficiência. Observa-se, ainda, que a transformação da ETFRN em CEFET-RN e a implementação do Programa TEC NEP contribuíram para ampliar as discussões sobre acessibilidade e inclusão na Educação Profissional. Conclui-se que a trajetória da Educação Especial na instituição foi marcada por permanências e mudanças, evidenciando um processo gradual de transição entre os paradigmas da integração e da inclusão, cujos desafios e avanços continuam a repercutir na Educação Profissional e Tecnológica contemporânea.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Inclusão; História da Educação; ETFRN; CEFET-RN.

RESUMEN

Esta investigación analiza la constitución histórica de las prácticas educativas dirigidas a las personas con discapacidad en el ámbito de la Educación Profesional brasileña, a partir de la experiencia de la Escuela Técnica Federal de Rio Grande do Norte (ETFRN) y de los primeros años del Centro Federal de Educación Tecnológica de Rio Grande do Norte (CEFET-RN), en el período comprendido entre 1988 y 2003. Se parte de la comprensión de que la consolidación del derecho a la educación de las personas con discapacidad tuvo lugar en medio de tensiones entre los avances normativos y las prácticas institucionales históricamente construidas. El estudio tuvo como objetivo comprender cómo la ETFRN y, posteriormente, el CEFET-RN estructuraron acciones y prácticas orientadas a la participación de estudiantes con discapacidad, considerando las transformaciones legales, institucionales y culturales del período. Metodológicamente, se trata de una investigación de naturaleza histórica y enfoque cualitativo, fundamentada en un estudio bibliográfico, análisis documental e Historia Oral. Se examinaron documentos institucionales, legislaciones y normativas educativas, además de realizar entrevistas semiestructuradas con servidores y egresados que vivieron el contexto investigado. El marco teórico-metodológico se sustenta en las contribuciones de Jannuzzi (2004), Mantoan (2003), Mazzotta (1996), Pollak (1992), Meihy (2015) y Julia (2001). Los resultados evidencian que, entre 1988 y 2003, las prácticas dirigidas a las personas con discapacidad estuvieron marcadas predominantemente por la lógica de la integración, caracterizada por adaptaciones puntuales e iniciativas individuales, en un contexto institucional orientado por los valores del mérito, la disciplina y el rendimiento académico. Las fuentes analizadas revelan que, aunque no existía una política institucional sistematizada de inclusión, las experiencias y estrategias construidas en la vida cotidiana escolar posibilitaron la participación de estudiantes con discapacidad. Asimismo, se observa que la transformación de la ETFRN en CEFET-RN y la implementación del Programa TEC NEP contribuyeron a ampliar las discusiones sobre accesibilidad e inclusión en la Educación Profesional. Se concluye que la trayectoria de la Educación Especial en la institución estuvo marcada por permanencias y cambios, evidenciando un proceso gradual de transición entre los paradigmas de integración e inclusión, cuyos desafíos y avances continúan repercutiendo en la Educación Profesional y Tecnológica contemporánea.

Palabras clave: Educación Especial; Educación Profesional y Tecnológica; Inclusión; Historia de la Educación; ETFRN; CEFET-RN.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEFET-RN – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNAT – Campus Natal-Central
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- ETFRN – Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
- SEESP – Secretaria de Educação Especial
- SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais marcos legais da Educação Especial no Brasil (1988–2003)	39
Quadro 2 - Evolução da Educação Profissional e Tecnológica a partir de 1982.....	53
Quadro 3 - Caracterização dos colaboradores da pesquisa.....	70
Quadro 4 - Análise comparativa dos planos.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do prédio da ETFRN em novembro de 1984.....	57
Figura 2 - A presença feminina na escola.....	59
Figura 3 - Posse da professora Luzia Vieira de França na direção da ETFRN.....	61
Figura 4 - Transmissão de cargo da professora Luzia França para o professor Francisco Mariz, em 1991.....	63
Figura 5 - A transformação em CEFET.....	66
Figura 6 - Nuvem de palavras.....	72
Figura 7 - Demonstrativo de espaços utilizados no imóvel da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, em 1974.....	76
Figura 8 - O início.....	80
Figura 9 - Aulas de lapidação.....	81
Figura 10 - Primeira turma de Joalheria.....	82
Figura 11 - Primeiro evento de sensibilização.....	85
Figura 12 - O programa TEC NEP.....	86
Figura 13 - Plano de ação 1992	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, INTEGRAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL (1988–2003)	23
2.1. Redemocratização brasileira e o direito à educação	23
2.2 Fundamentos históricos da educação especial e as transformações nas concepções sobre deficiência.....	25
2.3 Os marcos legais da educação especial no Brasil (1988 - 2003).....	30
2.4 Educação especial e Educação Profissional: políticas e transformações no início dos anos 2000.....	42
3. DA ETFRN AO CEFET-RN: TRANSFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS, CULTURA ESCOLAR E INCLUSÃO (1988–2003)	49
4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - ESTRANHAMENTOS E ADAPTAÇÕES	67
4.1. Memórias e experiências de inclusão na ETFRN e nos primeiros anos CEFET-RN	72
4.2 Barreiras, acessibilidade e práticas cotidianas de integração	75
4.3 Entre integração e inclusão: a construção das primeiras ações institucionais	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	102

1 INTRODUÇÃO

Nas décadas finais do século XX, o Brasil vivenciou mudanças políticas e sociais que repercutiram na organização das políticas educacionais, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. No campo da educação, a Constituição estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, ampliando as bases para a formulação de políticas destinadas à garantia do acesso à escolarização. No âmbito da Educação Especial, esse processo também produziu mudanças nas formas de compreender e organizar o atendimento educacional das pessoas com deficiência.

A ampliação dos direitos no plano normativo, entretanto, não significou sua efetivação imediata no cotidiano das instituições educacionais. Entre o reconhecimento legal do direito à educação e sua materialização nas práticas institucionais, pedagógicas e administrativas, constituíram-se diferentes formas de compreender a presença das pessoas com deficiência nos espaços escolares. Nesse processo, a Educação Especial passou por transformações relacionadas às concepções de integração e inclusão, acompanhadas pela elaboração de políticas e normativas nacionais e internacionais que influenciaram a organização dos sistemas educacionais brasileiros.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, que toma como objeto de estudo a Educação Especial no âmbito da Educação Profissional a partir das experiências desenvolvidas na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) e, posteriormente, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN).

A escolha dessa instituição como espaço de análise relaciona-se à sua relevância histórica no desenvolvimento da Educação Profissional no Rio Grande do Norte e à presença de estudantes com deficiência em seu cotidiano institucional. Entre os sujeitos participantes desta pesquisa encontra-se um estudante que ingressou na instituição em 1988, circunstância que possibilita analisar experiências vivenciadas em um período marcado por importantes transformações no campo educacional. Desse modo, o ano de 1988 constitui simultaneamente um marco político e jurídico, associado à promulgação da Constituição Federal, e um marco empírico relacionado às experiências investigadas.

O recorte temporal da pesquisa compreende o período de 1988 a 2003. O marco inicial relaciona-se à promulgação da Constituição Federal de 1988 e à presença de estudantes com deficiência na instituição investigada. O marco final foi estabelecido considerando as transformações institucionais decorrentes da passagem de ETFRN para CEFET-RN, oficializada em 1999, e os primeiros desdobramentos das políticas voltadas à inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, entre os quais se destaca a criação do Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com deficiência, em 2000. A extensão do recorte até 2003 permite acompanhar os primeiros anos dessas transformações no contexto do CEFET-RN, sem avançar para o período de consolidação das políticas institucionais que se intensificaram posteriormente.

A delimitação temporal adotada permite, portanto, acompanhar um período de mudanças no campo da Educação Especial e da Educação Profissional, marcado pela ampliação do reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e pela elaboração de políticas destinadas a favorecer seu acesso e participação nos espaços escolares. No entanto, interessa-nos compreender como essas transformações foram percebidas e incorporadas no âmbito de uma instituição específica de Educação Profissional, considerando suas práticas, formas de organização e experiências dos sujeitos que dela participaram.

Diante desse contexto, formulamos a seguinte questão de pesquisa: como a ETFRN e, posteriormente, o CEFET-RN, à luz das transformações legais, institucionais e culturais ocorridas entre 1988 e 2003, estruturaram ações e práticas voltadas à participação de estudantes com deficiência na Educação Profissional.

A relevância desta investigação pode ser compreendida em duas dimensões. No âmbito acadêmico a pesquisa contribui para o conhecimento histórico acerca da presença da Educação Especial na Educação Profissional, particularmente em um período de importantes transformações nas políticas educacionais brasileiras. A realização de um levantamento preliminar em diferentes bases e espaços de produção acadêmica permitiu identificar trabalhos relacionados à temática, mas não foram localizados estudos que abordassem especificamente a experiência da ETFRN e do CEFET-RN entre 1988 e 2003, o que indica uma possibilidade de contribuição para a historiografia da Educação Profissional.

No âmbito social e educacional a pesquisa possibilita refletir sobre os processos históricos relacionados ao acesso e à participação das pessoas com deficiência na Educação Profissional. A análise de experiências institucionais situadas historicamente pode contribuir para compreender como as políticas educacionais foram recebidas, interpretadas e materializadas no cotidiano escolar, evidenciando possibilidades, limites e desafios presentes nesse processo.

A escolha do tema também se relaciona à trajetória formativa e profissional da pesquisadora, marcada pela formação em Pedagogia, pela atuação no campo da educação e pela experiência desenvolvida no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Essas experiências contribuíram para o surgimento de inquietações acerca da presença de estudantes com deficiência nas instituições de Educação Profissional e para o interesse em compreender historicamente os processos que antecederam a constituição das políticas e práticas atualmente existentes.

Tomando a Educação Especial como objeto de estudo historiográfico, estabelecemos como objetivo geral compreender a constituição histórica das práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência no âmbito da Educação Profissional, entre 1988 e 2003, a partir da análise das experiências desenvolvidas na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) e nos primeiros anos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), considerando as transformações legais, institucionais e culturais que marcaram o período.

Nesse sentido, como objetivos específicos, buscamos:

- analisar os marcos legais e as políticas educacionais voltadas à Educação Especial e à inclusão escolar no Brasil entre 1988 e 2003, identificando suas repercussões na Educação Profissional;
- analisar a cultura institucional da ETFRN e do CEFET-RN diante da presença de estudantes com deficiência, considerando suas práticas, valores e formas de organização escolar;
- investigar como as diretrizes institucionais e as demandas por inclusão se materializaram nas experiências, práticas pedagógicas e estratégias de atendimento desenvolvidas na ETFRN e no CEFET-RN entre 1988 e 2003.

Com essa finalidade, o estudo propõe examinar documentos legais, como decretos, portarias, regulamentações, fontes orais e outros materiais relacionados ao tema e foi desenvolvido no âmbito do *Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional* (PPGEP) do IFRN, inserindo-se na Linha de Pesquisa *História, Historiografia e Memória da Educação Profissional*. Esse campo de investigação aborda a história da Educação Profissional e suas interfaces com a Educação Inclusiva.

Para a produção das fontes orais, foram realizadas entrevistas com seis colaboradores que mantiveram diferentes vínculos com a instituição, contemplando docentes, profissionais da área pedagógica e um egresso da ETFRN. A seleção buscou reunir diferentes experiências e posições ocupadas no espaço institucional, possibilitando analisar as práticas, percepções e formas de participação relacionadas à Educação Especial no período investigado.

O método utilizado para a coleta de dados, além do caráter bibliográfico, foi a realização de entrevistas semiestruturadas. Para contatar os participantes da pesquisa utilizamos as informações pessoais (endereço e telefone) fornecidas pela Diretoria de Administração de Pessoal do IFRN/Natal-Central (DIAPE) e os dados disponíveis nas pastas dos ex-funcionários sob a guarda do Arquivo Geral do IFRN/Natal-Central. O contato foi realizado por e-mail e *WhatsApp*, com o objetivo de convidá-los a participar do estudo.

As entrevistas foram conduzidas seguindo etapas específicas, incluindo o contato inicial com os participantes, o agendamento das entrevistas e, posteriormente, a confirmação e a programação detalhada de cada encontro individual. As entrevistas ocorreram em um ambiente adequado para gravação, garantindo a qualidade necessária para a posterior transcrição dos dados coletados. Com base na lista de funcionários da equipe pedagógica no período de 1988 a 2003, entrevistamos todos aqueles que pudemos localizar e que se dispuseram.

Entre as contribuições teóricas e metodológicas que fundamentam esta pesquisa, destaca-se a articulação entre a produção das entrevistas e os referenciais utilizados para a análise histórica. Nesse percurso, a escuta das trajetórias profissionais dos sujeitos entrevistados possibilitou a construção de narrativas sobre suas experiências, considerando os processos de rememoração mobilizados durante as entrevistas. Assim, as narrativas orais são compreendidas não apenas como relatos de experiências, mas como fontes históricas produzidas em um

processo de interação entre entrevistador e entrevistado, no qual memória e experiência se articulam na construção das lembranças sobre o passado.

O trabalho com fontes orais requer um cuidado ético e metodológico rigoroso, que reconheça o valor subjetivo das narrativas e as relacione com os processos históricos mais amplos, compondo um quadro interpretativo que vá além do relato pessoal e contribua para a compreensão das dinâmicas institucionais no período em estudo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi realizada uma busca em diversas bases de dados. Dentre as quais, nos cadernos de resumos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), onde foram identificados 11 trabalhos relacionados à temática da nossa pesquisa; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 65 estudos; e nos Anais do “Colóquio Nacional e Internacional: A produção do Conhecimento em Educação Profissional”, 37 publicações. Esses trabalhos abordaram diferentes contextos e temáticas relacionadas à educação inclusiva. No entanto, nenhum deles contemplou de forma específica o período entre 1988 e 2003, evidenciando uma lacuna na literatura acadêmica sobre essa etapa histórica.

O referencial teórico-metodológico baseia-se em conceitos e abordagens provenientes de diferentes campos do saber, como Educação Inclusiva, História da Educação Profissional, Cultura Escolar, Instituição Escolar, História Oral e Memória, Identidade e Práticas. Esse conjunto de concepções oferece uma análise interdisciplinar e uma análise sobre a temática estudada.

Diante disso, a dissertação está organizada em quatro partes principais. A primeira corresponde a esta Introdução, na qual são apresentados o objeto, o problema, os objetivos, a justificativa, os procedimentos metodológicos e a organização da pesquisa. O segundo capítulo aborda a Educação Especial, a integração e as políticas educacionais no Brasil, com ênfase no período de 1988 a 2003. O terceiro capítulo apresenta a trajetória histórica da ETFRN e sua transformação em CEFET-RN, discutindo aspectos relacionados à cultura institucional. O quarto capítulo concentra a análise das memórias, práticas e experiências relacionadas à Educação Especial na instituição, articulando fontes orais, documentais e iconográficas. Ao final, são apresentadas as Considerações Finais, seguidas das Referências e dos Apêndices.”

Desse modo, a pesquisa busca contribuir para a compreensão histórica da Educação Especial no âmbito da Educação Profissional, tomando como referência a experiência da ETFRN e dos primeiros anos do CEFET-RN. Ao analisar documentos, narrativas e registros relacionados ao período investigado, pretende-se compreender como as transformações legais, institucionais e culturais foram incorporadas às experiências educacionais e quais marcas esse processo deixou na trajetória da instituição e dos sujeitos que dela participaram.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, INTEGRAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL (1988–2003)

2.1. Redemocratização brasileira e o direito à educação

A Constituição Federal de 1988 marcou um novo período na história política brasileira, constituído no processo de redemocratização após mais de duas décadas de ditadura civil-militar. A compreensão das transformações ocorridas nesse contexto é fundamental para analisar as novas relações estabelecidas entre Estado, sociedade e instituições democráticas, bem como as expectativas sociais relacionadas à ampliação dos direitos de cidadania.

Para compreender esse processo, recorreremos ao conceito de cultura política formulado por Bernstein (1998), entendido como um conjunto de representações, valores, crenças e referências compartilhadas por determinados grupos sociais e construídas historicamente. Essas referências orientam formas de participação, discursos e práticas no espaço público, mas não permanecem estáticas, sendo reelaboradas diante das transformações sociais e das disputas políticas de cada período. Nesse sentido, esse autor destaca o caráter dinâmico das culturas políticas:

A cultura política assim elaborada e difundida, à escala das gerações não é de forma alguma um fenômeno imóvel. É um corpo vivo que continua a evoluir, que alimenta, se enriquece com múltiplas contribuições, às das outras culturas políticas, quando elas parecem trazer boas respostas aos problemas do momento, os da evolução da conjuntura que inflecte as ideias e os temas, não podendo nenhuma cultura política sobreviver a prazo a uma contradição demasiado forte com as realidades (Bernstein, 1998, p. 357).

A partir dessa perspectiva, a redemocratização brasileira pode ser compreendida não apenas como uma mudança no ordenamento político e jurídico, mas também como um processo de disputa em torno dos sentidos atribuídos à democracia, à cidadania e aos direitos sociais.

A Constituição Federal de 1988 constituiu um marco desse processo ao assegurar direitos civis, políticos e sociais e estabelecer novos parâmetros para a atuação do Estado. No campo educacional, reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, ampliando as bases jurídicas para a reivindicação do acesso à escolarização. A incorporação desses direitos ao texto constitucional, entretanto, não significou sua concretização imediata.

Ao longo da década de 1990, a implementação das garantias estabelecidas em 1988 ocorreu em meio a transformações econômicas e administrativas que repercutiram na formulação das políticas públicas. Os governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso foram marcados por reformas relacionadas à abertura econômica, à reorganização administrativa do Estado e à redefinição das políticas sociais.

A década de 1990 no Brasil é conhecida como uma década de crises e reestruturações. Nesse período, o país teve como presidentes Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), deposto por impeachment; Itamar Franco (PRN) (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (PSDB) (1995-2002). Assiste-se ao processo de redemocratização brasileiro, com o fim da ditadura militar (1964-1985), à promulgação da constituição de 1988, dita “constituição cidadã” e de diversos conflitos entre classes sociais: pode-se perceber que há uma incongruência das políticas sociais dessa década (focalizadas) com a idealização da constituição (de caráter universal) (Fornazier e Oliveira, 2013 p. 91)

Essa tensão permite compreender que a ampliação dos direitos no plano jurídico coexistiu com limites e disputas em sua implementação. Como analisa Carvalho (2002), a cidadania constitui um fenômeno historicamente construído e envolve a articulação entre direitos civis, políticos e sociais. A conquista de uma dessas dimensões não implica necessariamente a realização das demais, de modo que a ampliação da participação política pode coexistir com desigualdades persistentes no acesso aos direitos sociais.

No campo educacional essas contradições repercutiram nos debates sobre democratização do acesso, universalização da escolarização e atendimento aos grupos historicamente afastados dos sistemas de ensino. As demandas das pessoas com deficiência

passaram a ocupar maior espaço nesse debate, articulando-se tanto às garantias estabelecidas no processo de redemocratização quanto à atuação de movimentos e grupos que questionavam práticas históricas de exclusão e reivindicavam maior participação social.

Desse modo, a análise das políticas de Educação Especial entre 1988 e 2003 exige considerar as tensões entre a ampliação dos direitos no plano normativo e as condições históricas de sua materialização. É nesse cenário que se desenvolvem diferentes concepções sobre deficiência, integração e inclusão, bem como distintas formas de organização da Educação Especial, aspectos que serão discutidos na seção seguinte.

2.2 Fundamentos históricos da educação especial e as transformações nas concepções sobre deficiência

A compreensão das políticas voltadas às pessoas com deficiência, entre 1988 e 2003, exige considerar a trajetória histórica da Educação Especial brasileira, portanto não pode ser compreendida como um processo linear de substituição de práticas. Mazzotta (1996) evidencia a coexistência de diferentes iniciativas e formas de atendimento, constituídas em momentos históricos distintos e relacionadas às concepções predominantes sobre as pessoas com deficiência. Essa trajetória permite compreender que a ampliação das oportunidades educacionais ocorreu paralelamente à permanência de formas de atendimento especializado e institucionalizado.

No Brasil, as primeiras iniciativas institucionais voltadas à escolarização de pessoas com deficiência foram constituídas no século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Essas instituições constituíram experiências pioneiras de escolarização especializada, destinadas a públicos específicos e organizadas em espaços distintos daqueles destinados ao ensino comum.

O imperial Instituto dos meninos cegos, posteriormente chamado Instituto Benjamin Constant (IBC) (decreto n. 1320 de 24 de janeiro de 1891 *in Diário Oficial* [D.O] de 18 de dezembro de 1891), tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudara em Paris no Instituto dos jovens cegos, fundado no século XVIII por Valentin Haüy. Azevedo regressara ao Brasil em 1851 e, impressionado

com o abandono do cego entre nós, traduziu e publicou o livro de J. Dondet *História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris*. O médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, francês, destacado vulto, pai de uma menina cega, Adèle Marie Louise, tomou conhecimento da obra e entrou em contato com o autor, que passou a alfabetizar Adèle. O doutor Sigaud despertou o interesse de Couto Ferraz, que encaminhou o projeto que resultou no *Imperial Instituto dos meninos Cegos*. Destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. O regime era de internato (Jannuzzi, 2004, p 11).

No caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Jannuzzi (2004) destaca ainda que sua criação esteve relacionada à atuação de José Álvares de Azevedo e do médico José Francisco Xavier Sigaud, que participaram do processo que resultou na criação da instituição. O estabelecimento destinava-se ao ensino primário e a alguns ramos do ensino secundário, além de atividades relacionadas à educação moral e religiosa, música, ofícios fabris e trabalhos manuais, funcionando em regime de internato.

A criação dessas instituições ampliou as possibilidades de escolarização para determinados grupos de pessoas com deficiência, mas ocorreu em um contexto no qual o atendimento educacional era organizado de forma especializada e separado do ensino comum. Mazzotta (1996) identifica, na trajetória da Educação Especial brasileira, a existência de iniciativas oficiais e particulares que, em diferentes momentos, contribuíram para a constituição de formas específicas de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Essa trajetória foi marcada pela criação de instituições especializadas e por ações que, embora tenham ampliado as possibilidades de escolarização, permaneceram inicialmente restritas a determinados grupos e espaços institucionais.

Durante grande parte da trajetória da Educação Especial brasileira práticas de caráter assistencialistas e segregadoras permaneceram presentes. O atendimento destinado às pessoas com deficiência esteve frequentemente associado à criação de instituições especializadas, nas quais os sujeitos eram atendidos de acordo com características atribuídas à sua deficiência. Conforme destaca Miranda (2008), até meados do século XX predominou no país uma perspectiva baseada na institucionalização e na oferta de uma educação específica para esse público, restringindo suas possibilidades de participação nos processos educacionais compartilhados com os demais estudantes.

Essa organização institucional estava relacionada a determinadas concepções de normalidade e diferença. A deficiência era frequentemente compreendida como uma condição individual que justificava práticas de tratamento, correção, reabilitação ou educação especializada. Nesse contexto, consolidou-se a influência da perspectiva médico-pedagógica, na qual conhecimentos provenientes da medicina e de outras áreas clínicas passaram a exercer papel importante na definição das formas de atendimento educacional. De acordo com Galery (2017), a crescente influência do saber médico-clínico na escola redefiniu práticas pedagógicas ao transferir para o campo da saúde decisões que anteriormente estavam relacionadas aos professores e às famílias.

A perspectiva médico-pedagógica atribuía centralidade ao diagnóstico, à classificação e à identificação das limitações individuais. O sujeito era analisado principalmente a partir de sua condição corporal, sensorial, intelectual ou mental, e as intervenções buscavam responder às características identificadas por meio de procedimentos especializados. Nesse modelo, a deficiência tendia a ser localizada no indivíduo, enquanto as condições sociais e institucionais que poderiam dificultar sua participação recebiam menor atenção.

Essa compreensão produziu consequências para a escolarização. Quando as dificuldades de participação eram explicadas prioritariamente pelas características individuais, a responsabilidade pela adaptação tendia a recair sobre a própria pessoa. Esperava-se que ela fosse tratada, reabilitada, habilitada ou preparada para se adequar às estruturas sociais e educacionais existentes. Sassaki (1997, p. 29) sintetiza essa lógica ao afirmar que, nessa perspectiva, “a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada e etc. a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações”.

A crítica a essa concepção não significa negar a importância dos conhecimentos médicos ou dos recursos relacionados à saúde para a vida das pessoas com deficiência. A questão está em compreender os limites de uma perspectiva que reduz a deficiência à condição clínica do indivíduo e utiliza o diagnóstico como principal referência para definir suas possibilidades de participação social e educacional. Nesse sentido, a discussão desloca-se da condição individual para a relação entre sujeito, sociedade e condições de participação.

Esse deslocamento contribuiu para a emergência de outras formas de compreender a deficiência ao longo das últimas décadas do século XX. O fortalecimento dos movimentos

sociais, das lutas pelos direitos humanos e das reivindicações das próprias pessoas com deficiência participou desse processo, colocando em questão concepções que atribuíam exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade por sua participação social.

É nesse sentido que se torna necessário diferenciar o modelo médico do modelo social da deficiência. Barbosa-Fohrmann (2016) destaca que o modelo médico compreende a deficiência prioritariamente como uma condição individual, enquanto o modelo social desloca a análise para as barreiras existentes na sociedade. A diferença entre essas perspectivas não se limita à utilização de conceitos distintos; envolve uma mudança na compreensão sobre onde se localizam os obstáculos à participação e sobre quem deve assumir a responsabilidade pela sua superação. No modelo médico, a deficiência tende a ser localizada no indivíduo. O corpo, suas limitações e suas funcionalidades constituem o principal objeto da intervenção, e a resposta social concentra-se no tratamento, na reabilitação ou na adaptação da pessoa. Na educação, essa perspectiva pode se expressar quando as dificuldades de aprendizagem e participação são atribuídas exclusivamente às características do estudante, produzindo expectativas de que ele se adapte às estruturas escolares existentes.

O modelo social, por sua vez, desloca a atenção para a relação entre o sujeito e o ambiente em que está inserido. Nessa perspectiva, as limitações de participação não decorrem somente de impedimentos individuais, mas também das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, culturais e atitudinais presentes na sociedade. O desafio deixa, assim, de ser exclusivamente adaptar o indivíduo e passa a envolver a transformação das condições que produzem ou intensificam sua exclusão.

O modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos. Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade que descrevia alguns corpos como indesejáveis (...) ao denunciar a opressão das estruturas sociais o modelo social mostrou que os impedimentos são uma das muitas formas de vivenciar o corpo (Diniz, 2007, p. 69).

É importante observar, contudo, que a emergência de uma perspectiva social da deficiência não significou a substituição imediata das concepções anteriores. A mudança não ocorreu de forma linear, tampouco eliminou automaticamente práticas e representações construídas historicamente. Durante o período estudado, diferentes formas de compreender a

deficiência coexistiram, produzindo tensões entre práticas segregadoras, propostas integracionistas e perspectivas que começavam a defender transformações mais amplas nas instituições educacionais.

Essa permanência é fundamental para compreender o período de 1988 a 2003. Embora o discurso dos direitos humanos e a legislação brasileira tenham ampliado o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, práticas orientadas por perspectivas médico-individualizantes continuaram presentes em diferentes espaços sociais e educacionais.

A compreensão contemporânea da deficiência também passou a considerar a relação entre impedimentos e barreiras. Em período posterior ao recorte desta pesquisa, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência consolidou uma concepção segundo a qual a deficiência resulta da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva das pessoas na sociedade em igualdade de condições com as demais.

Essa formulação indica um deslocamento em relação à concepção estritamente individual da deficiência. O impedimento permanece como uma dimensão da experiência da pessoa, mas seus efeitos sobre a participação não são compreendidos isoladamente das condições sociais. Dessa forma, uma mesma condição pode produzir diferentes possibilidades de participação conforme as condições de acessibilidade, comunicação, organização institucional e relações sociais existentes.

Essa compreensão é particularmente relevante para a educação. Um estudante não encontra obstáculos à participação apenas em razão de uma característica individual, mas também em função da forma como a instituição organiza seus espaços, tempos, currículos, materiais, práticas pedagógicas e relações. Assim, a ausência de acessibilidade arquitetônica, recursos de comunicação, materiais adequados ou estratégias pedagógicas diversificadas pode produzir barreiras que restringem a participação do estudante.

No Brasil, essas transformações passaram a dialogar com o processo de redemocratização e com as lutas pela ampliação dos direitos sociais. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu novas bases para o reconhecimento da educação como direito de todos e assegurou o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A partir desse marco, outras normas

e políticas passaram a tratar da escolarização desse público, ainda que sob diferentes perspectivas acerca da integração e da inclusão.

Nesse percurso, a integração escolar representou uma mudança em relação à segregação ao ampliar a possibilidade de presença das pessoas com deficiência nos espaços comuns de ensino. Entretanto, em muitas de suas formulações, a integração manteve a expectativa de que o estudante se adaptasse à estrutura escolar existente. A inclusão, por sua vez, desloca essa responsabilidade, exigindo transformações nas formas de organização da instituição e a eliminação de barreiras que dificultem a participação.

Mantoan (2003) ressalta que integração e inclusão não são conceitos equivalentes. Enquanto a integração admite diferentes possibilidades de inserção do estudante e tende a exigir sua adaptação às estruturas existentes, a inclusão pressupõe uma transformação da escola para garantir a participação de todos. Essa distinção é importante para analisar o período investigado, no qual práticas integracionistas ainda coexistiam com discursos e propostas que apontavam para uma perspectiva inclusiva.

Assim, entre 1988 e 2003, observa-se um processo marcado por avanços no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, mas também pela permanência de concepções e práticas construídas historicamente. A emergência de novos referenciais não significou o desaparecimento das práticas médico-pedagógicas ou das formas integracionistas de atendimento. Ao contrário, diferentes concepções permaneceram em disputa no campo educacional.

Compreender essa coexistência é fundamental para a análise das políticas e práticas desenvolvidas no período. Mais do que identificar uma sucessão de modelos, interessa compreender como diferentes concepções de deficiência orientaram decisões, práticas pedagógicas e formas de organização institucional. É a partir dessa perspectiva que os marcos legais e as políticas de Educação Especial entre 1988 e 2003 serão examinados na seção seguinte, buscando identificar as mudanças normativas e as tensões que marcaram a construção do direito à educação das pessoas com deficiência.

2.3 Os marcos legais da Educação Especial no Brasil (1988 - 2003)

As transformações políticas e sociais decorrentes do processo de redemocratização brasileiro repercutiram na formulação de normas destinadas à garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Entre 1988 e 2003, diferentes dispositivos legais e documentos internacionais contribuíram para ampliar o reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de direitos e para redefinir responsabilidades do Estado e dos sistemas educacionais. Esse processo, entretanto, não ocorreu de forma linear. A ampliação das garantias no plano normativo coexistiu com concepções integracionistas e com formas de organização do atendimento educacional que ainda atribuíam ao estudante parte da responsabilidade por sua adaptação às estruturas existentes.

A Constituição Federal de 1988 constitui o ponto de partida desse processo. Ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a Carta Magna estabeleceu novas bases para as políticas educacionais brasileiras. No que se refere às pessoas com deficiência, o artigo 208, inciso III, assegurou o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esse dispositivo representou um marco no plano jurídico ao reconhecer a responsabilidade pública pela garantia do atendimento educacional e estabelecer uma referência para a formulação das políticas posteriores.

A partir desse marco constitucional, foi promulgada a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, destinada a estabelecer normas gerais para assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e sua efetiva integração social (Brasil, 1989). A legislação contemplou princípios relacionados à igualdade de tratamento e oportunidade, à justiça social, ao respeito à dignidade humana e à garantia de direitos em diferentes áreas da vida social. No campo educacional, estabeleceu medidas relacionadas à inclusão da Educação Especial no sistema educacional, à oferta de atendimento educacional especializado e à inserção de escolas especiais, públicas e privadas, no sistema de ensino.

A formulação da Lei nº 7.853/1989 revela uma característica importante do período: a ampliação do reconhecimento jurídico dos direitos das pessoas com deficiência ocorria juntamente com a manutenção de diferentes formas de organização do atendimento educacional. A legislação ampliava a responsabilidade do Estado, mas não eliminava a coexistência entre o ensino regular e formas especializadas de escolarização.

Em 1990, outro marco importante foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e estabelecer a doutrina da proteção integral, o Estatuto ampliou as bases jurídicas para a garantia dos direitos sociais e educacionais. No campo da Educação Especial, seu artigo 54, inciso III, assegurou o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990). Dessa forma, o ECA reafirmou princípios já presentes na Constituição e reforçou a responsabilidade pública pela garantia do direito educacional.

No mesmo período, o debate brasileiro passou a dialogar com compromissos internacionais relacionados à universalização da educação. Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien¹, na Tailândia, resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que reafirmou a educação como direito fundamental e estabeleceu compromissos voltados à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e à ampliação do acesso à educação (UNESCO, 1990). O documento contribuiu para consolidar, no cenário internacional, uma agenda voltada à universalização da educação e à redução das desigualdades educacionais.

A agenda estabelecida em Jomtien foi retomada e reafirmada uma década depois no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar², no Senegal, em 2000. O Marco de Ação de

¹ Jomtien – 1990

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, foi promovida pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo PNUD e pelo Banco Mundial. O encontro resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e no Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. O documento reafirmou a educação como direito fundamental e estabeleceu como princípio a ampliação das oportunidades educacionais, com atenção à universalização do acesso e à redução das desigualdades. No contexto das discussões sobre Educação Especial, Jomtien contribuiu para fortalecer o debate internacional sobre a democratização do acesso à educação e a inclusão de grupos historicamente excluídos.

² Dakar – 2000

O Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, no Senegal, em abril de 2000, resultou na aprovação do Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos: Cumprindo Nossos Compromissos Coletivos. O documento reafirmou os compromissos estabelecidos em Jomtien e definiu metas para o período subsequente, relacionadas à expansão e melhoria da educação, à universalização do ensino fundamental, à redução das desigualdades e à promoção da equidade. No contexto brasileiro, o Fórum de Dakar integrou um movimento internacional de reafirmação da educação como direito e de fortalecimento das políticas destinadas à ampliação do acesso e da permanência nos sistemas educacionais.

Dakar reafirmou os compromissos assumidos em Jomtien e estabeleceu seis objetivos para a Educação para Todos, relacionados à expansão da educação e dos cuidados na primeira infância, à universalização da educação primária, ao atendimento das necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, à alfabetização, à igualdade de gênero e à melhoria da qualidade da educação (UNESCO, 2000).

Embora o Marco de Ação de Dakar não constituísse um documento específico sobre Educação Especial, sua importância para o período investigado está relacionada à reafirmação da educação como direito e à definição de compromissos internacionais voltados à universalização, à equidade e à qualidade da educação. O documento também reforçou a necessidade de atenção às populações em situação de vulnerabilidade e àquelas historicamente afastadas das oportunidades educacionais (UNESCO, 2000). Nesse sentido, Dakar integra o contexto internacional no qual se desenvolviam os debates sobre ampliação do acesso e das condições de participação nos sistemas educacionais.

A presença de Jomtien e Dakar nesse percurso permite compreender que as políticas educacionais brasileiras estavam inseridas em uma agenda internacional mais ampla de Educação para Todos. Entretanto, a circulação desses princípios não significou sua incorporação automática às políticas nacionais, tampouco eliminou concepções e práticas historicamente construídas no campo da Educação Especial. No Brasil, essas referências internacionais passaram a dialogar com um ordenamento jurídico que vinha sendo ampliado desde a Constituição de 1988. Essa discussão ganhou novos contornos em 1994, com a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha. A Declaração de Salamanca defendeu a escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares e enfatizou a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais para responder à diversidade dos estudantes (UNESCO, 1994).

A importância da Declaração de Salamanca³ reside, entre outros aspectos, no deslocamento produzido em relação à responsabilidade pela participação escolar. Em lugar de

³ Salamanca – 1994

concentrar a atenção exclusivamente nas características individuais do estudante, o documento enfatizou a necessidade de que as escolas desenvolvessem condições para acolher diferentes características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem (UNESCO, 1994).

Entretanto, a circulação internacional desses princípios não significou uma ruptura imediata com as concepções integracionistas presentes nas políticas brasileiras. Um exemplo dessa tensão pode ser observado na Política Nacional de Educação Especial, publicada pelo Ministério da Educação em 1994. No mesmo período em que a Declaração de Salamanca defendia a reorganização das escolas para atender à diversidade, a política brasileira adotava o princípio da “integração instrucional”, estabelecendo condições para o acesso às classes comuns relacionadas à capacidade de acompanhamento das atividades curriculares (Brasil, 1994).

A relação entre esses documentos evidencia uma tensão característica do período. Enquanto Salamanca apontava para uma perspectiva de transformação das instituições escolares, a política brasileira ainda apresentava elementos vinculados à lógica integracionista, na qual a possibilidade de inserção na classe comum estava relacionada às condições apresentadas pelo próprio estudante. Assim, a circulação de princípios favoráveis à inclusão no cenário internacional não significou sua incorporação imediata às políticas nacionais.

A década de 1990 pode ser compreendida, portanto, como um período de coexistência entre diferentes concepções de Educação Especial. A ampliação dos direitos das pessoas com deficiência e a circulação de princípios relacionados à inclusão ocorreram paralelamente à permanência de políticas e práticas orientadas pela integração. Essa coexistência demonstra que

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, foi organizada pela UNESCO e pelo governo espanhol. O encontro resultou na Declaração de Salamanca e no Marco de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, documentos que defenderam a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e destacaram a necessidade de transformação dos sistemas de ensino para atender à diversidade dos estudantes. A Declaração tornou-se um importante marco internacional para o fortalecimento da perspectiva inclusiva na educação.

as mudanças normativas e conceituais não produziram, automaticamente, transformações nas práticas institucionais.

Em 1996, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dedicou um capítulo específico à Educação Especial. O artigo 58 definiu a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e estabeleceu a possibilidade de serviços de apoio especializado quando necessários (Brasil, 1996).

A LDB também estabeleceu orientações relacionadas aos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos, além de prever professores com formação adequada para o atendimento dos estudantes (Brasil, 1996). Dessa forma, ampliou a responsabilidade dos sistemas de ensino diante das necessidades educacionais apresentadas pelos estudantes com deficiência.

Ao mesmo tempo, a utilização da expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” sinaliza as tensões presentes naquele momento histórico. Embora a legislação representasse avanço normativo na garantia do direito à educação, não eliminava a possibilidade de diferentes formas de atendimento educacional. A ampliação da presença das pessoas com deficiência na escola regular, portanto, não implicava necessariamente a transformação das estruturas e práticas escolares.

No final da década de 1990, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamentou a Lei nº 7.853/1989, dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e consolidou normas de proteção (Brasil, 1999). O decreto sistematizou diretrizes para diferentes áreas dos direitos sociais e reafirmou a responsabilidade do poder público na garantia de condições de acesso e atendimento às pessoas com deficiência.

No campo educacional, a denominação da própria política evidencia que, no final da década de 1990, a perspectiva integracionista ainda ocupava lugar significativo na formulação das políticas públicas. Ao mesmo tempo, outras normas produzidas no período passaram a conferir maior atenção às condições existentes nos espaços sociais e às barreiras que poderiam restringir a participação das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, estabeleceu prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e a outros grupos definidos pela legislação (Brasil,

2000a). No mesmo ano, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro, estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, contemplando a eliminação de barreiras e obstáculos em diferentes espaços e meios de comunicação (Brasil, 2000b).

A legislação sobre acessibilidade amplia a compreensão do direito à participação ao deslocar a atenção também para as condições existentes nos ambientes. No campo educacional, essa perspectiva permite compreender que as barreiras não se restringem aos aspectos arquitetônicos, podendo envolver comunicação, materiais, práticas pedagógicas, organização dos espaços e atitudes. A acessibilidade passa, assim, a constituir uma dimensão do direito à educação que ultrapassa o acesso físico à instituição e envolve as condições concretas de participação.

A relação entre o Decreto nº 3.298/1999 e as normas de acessibilidade produzidas em 2000 permite observar uma tensão importante. Enquanto o primeiro estava explicitamente organizado em torno da integração da pessoa com deficiência, a legislação sobre acessibilidade ampliava a atenção às condições sociais e ambientais que poderiam limitar sua participação. Não se trata de afirmar que uma norma substituiu imediatamente a outra, mas de reconhecer que ambas fazem parte de um período no qual diferentes concepções coexistiam no campo das políticas públicas.

No início dos anos 2000, novas normas contribuíram para ampliar as referências relacionadas ao direito à educação das pessoas com deficiência. Em 2001, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, instituiu o Plano Nacional de Educação, estabelecendo metas relacionadas à Educação Especial, entre elas a ampliação do atendimento, a formação de professores, a acessibilidade e a expansão dos serviços de apoio especializados (Brasil, 2001a).

A presença da Educação Especial no planejamento educacional nacional demonstra que a garantia do direito à educação passou a ser tratada não apenas como princípio geral, mas também como responsabilidade a ser concretizada por meio de metas e ações específicas. O PNE contribuiu, dessa forma, para aproximar o reconhecimento jurídico do direito das estratégias necessárias à sua implementação.

Ainda em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre suas orientações, destacou-se a determinação de que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às instituições organizar-se para atender às necessidades educacionais específicas de seu público (Brasil, 2001b).

Essa determinação sinaliza um deslocamento em relação à lógica integracionista anteriormente predominante. Ao atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade pela criação das condições necessárias ao atendimento educacional, a resolução contribuiu para deslocar, ainda que gradualmente, o foco da adaptação individual para a responsabilidade institucional na garantia do acesso e da participação escolar.

No mesmo ano, o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência⁴, conhecida como Convenção da Guatemala. Adotada pela Organização dos Estados Americanos em 1999, a Convenção reforçou a igualdade no exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e estabeleceu compromissos relacionados à eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência (Brasil, 2001c).

A incorporação da Convenção ao ordenamento jurídico brasileiro reforçou o princípio da não discriminação e ampliou a discussão sobre a garantia de direitos das pessoas com deficiência. No campo educacional, esse princípio contribuiu para questionar práticas que, sob o argumento da diferença, restringissem o acesso ou a participação dos estudantes.

Outro marco ocorreu em 24 de abril de 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e estabeleceu medidas para apoiar seu uso e sua difusão (Brasil, 2002). A relevância dessa

⁴ A manutenção do termo “portadores de deficiência” neste trecho justifica-se pela necessidade de manter a fidelidade à redação original da Constituição Federal de 1988 (Art. 208, inciso III). Contudo, é importante ressaltar que tal nomenclatura é atualmente considerada anacrônica. A partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), ratificada pelo Brasil com status de equivalência à emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009, consolidou-se o uso do termo “pessoa com deficiência”

legislação para a Educação Especial está relacionada ao reconhecimento de que a garantia do direito à educação não depende apenas do acesso físico à instituição. Para as pessoas surdas, as condições linguísticas e comunicacionais constituem dimensão fundamental da participação educacional.

A Lei nº 10.436/2002 evidencia, ainda, que a ampliação dos direitos não ocorreu de maneira homogênea. Diferentes grupos de pessoas com deficiência apresentavam demandas específicas relacionadas às suas formas de comunicação, mobilidade, aprendizagem e participação. A construção de políticas voltadas à inclusão exigia, portanto, considerar a diversidade existente dentro do próprio campo da Educação Especial.

Em 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, desenvolvido pelo Ministério da Educação, ampliou ações de formação de gestores e educadores voltadas à construção de sistemas educacionais inclusivos. A iniciativa integrou um movimento de disseminação da perspectiva inclusiva nos sistemas de ensino e de fortalecimento das discussões sobre acesso, permanência e participação.

A análise dos marcos legais e dos compromissos internacionais entre 1988 e 2003 permite identificar um processo de transformação que não pode ser compreendido como simples substituição de uma legislação por outra. A Constituição de 1988 estabeleceu bases para o reconhecimento da educação como direito de todos; a legislação dos anos seguintes ampliou as garantias destinadas às pessoas com deficiência; documentos internacionais, como Jomtien, Salamanca e Dakar, contribuíram para consolidar uma agenda de universalização, equidade e qualidade da educação; e as normas do início dos anos 2000 passaram a atribuir maior responsabilidade aos sistemas educacionais pela criação das condições necessárias à participação.

Ao mesmo tempo, permaneceram elementos vinculados à lógica da integração. A Política Nacional de Educação Especial de 1994 apresentava o princípio da “integração instrucional”; a LDB de 1996 mantinha a expressão “preferencialmente” ao tratar da rede regular; e o Decreto nº 3.298/1999 estruturava uma política nacional voltada à integração. Essas permanências demonstram que a mudança paradigmática ocorreu de maneira gradual e contraditória, sem a substituição imediata das concepções e práticas anteriormente construídas.

Por outro lado, a legislação sobre acessibilidade, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o princípio da não discriminação, o reconhecimento jurídico da Libras e, em 2003, as ações de formação de gestores e educadores voltadas à construção de sistemas inclusivos apontam para a ampliação das condições necessárias à participação das pessoas com deficiência.

Assim, mais do que uma sucessão cronológica de normas, o período de 1988 a 2003 revela um campo de disputas entre diferentes concepções de deficiência, escolarização e responsabilidade institucional. O reconhecimento formal de direitos avançou, mas sua efetivação dependia das condições concretas existentes nas instituições educacionais e da forma como gestores, professores, estudantes e demais sujeitos interpretavam e incorporavam essas mudanças.

Essa constatação é fundamental para a presente pesquisa. Se, no plano normativo, observa-se uma ampliação progressiva do direito à educação e uma aproximação com princípios de inclusão, torna-se necessário investigar como essas orientações foram apropriadas no âmbito da Educação Profissional. A questão passa, então, da análise dos marcos legais gerais para a compreensão de como essas transformações chegaram às instituições da Rede Federal e se materializaram em práticas voltadas às pessoas com deficiência.

O quadro a seguir apresenta, em ordem cronológica, os principais marcos legais, normativos e documentos internacionais relacionados à Educação Especial e ao direito à educação entre 1988 e 2003. A sistematização permite visualizar as mudanças e permanências que marcaram o período, bem como a circulação de princípios nacionais e internacionais relacionados à integração, à inclusão, à acessibilidade e à universalização da educação.

Quadro 1 – Principais marcos legais e normativos da Educação Especial no Brasil (1988–2003)

Ano	Marco legal/normativo	Principal contribuição	Relação com as mudanças no período

1988	Constituição Federal	Reconhece a educação como direito de todos e assegura o AEE, preferencialmente na rede regular	Estabelece a base constitucional do direito à educação
1989	Lei nº 7.853	Dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência e sua integração social	Amplia direitos e mantém elementos da perspectiva integracionista
1990	Lei nº 8.069 – ECA	Reafirma o direito à educação e ao AEE	Fortalece a proteção integral e o direito educacional
1990	Declaração de Jomtien	Reafirma a educação como direito e estabelece compromissos de Educação para Todos	Amplia a agenda internacional de universalização da educação
1994	Política Nacional de Educação Especial	Orienta a Educação Especial e adota o princípio da integração instrucional	Evidencia a permanência da perspectiva integracionista
1994	Declaração de Salamanca	Defende a escolarização em escolas regulares e a atenção à diversidade	Fortalece a perspectiva inclusiva

1996	Lei nº 9.394 – LDB	Organiza a Educação Especial como modalidade da educação escolar	Amplia direitos, mantendo diferentes formas de atendimento
1999	Decreto nº 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração	Mantém a perspectiva integracionista na política nacional
2000	Lei nº 10.048	Estabelece prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e outros grupos	Amplia garantias relacionadas ao acesso e atendimento
2000	Lei nº 10.098	Estabelece normas para promoção da acessibilidade	Amplia a atenção às barreiras e às condições de participação
2000	Declaração/Marco de Ação de Dakar	Reafirma a agenda de Educação para Todos e estabelece metas globais	Reforça universalização, equidade e qualidade da educação
2001	Lei nº 10.172 – PNE	Estabelece metas para a Educação Especial	Transforma direitos em metas de política educacional

2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Amplia a responsabilidade dos sistemas de ensino
2001	Decreto nº 3.956 – Convenção da Guatemala	Reforça a igualdade e a não discriminação	Fortalece a perspectiva de direitos humanos
2002	Lei nº 10.436 – Libras	Reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão	Amplia a compreensão da acessibilidade para a dimensão linguística
2003	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	Promove formação de gestores e educadores para sistemas inclusivos	Amplia a disseminação da perspectiva inclusiva

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1988, 1989, 1990, 1994, 1996, 1999, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2001c, 2002, 2003) e UNESCO (1990, 1994, 2000)

2.4 Educação especial e Educação Profissional: políticas e transformações no início dos anos 2000

A ampliação do direito à educação das pessoas com deficiência, discutida nas seções anteriores, também produziu repercussões no campo da Educação Profissional. Entretanto, a aproximação entre esses dois campos não ocorreu de maneira imediata ou linear. Se, por um lado, a legislação brasileira passou a reconhecer progressivamente o direito das pessoas com deficiência à educação e à participação social, por outro a Educação Profissional apresentava

especificidades relacionadas à formação para o trabalho, à organização curricular e às exigências dos processos produtivos:

A Educação Profissional ainda é uma temática pouco explorada no âmbito da educação inclusiva. Assim, as legislações nacionais e internacionais que garantem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em ambientes escolares, em sua maioria, estão voltadas para etapas da educação básica sem adentrar na mencionada modalidade de educação (Souza e Oliveira, 2021, p. 63).

A Educação Profissional ocupa, historicamente, um lugar relacionado à preparação dos sujeitos para o exercício de atividades profissionais. Entretanto, sua finalidade não pode ser reduzida à aquisição de habilidades técnicas destinadas ao desempenho de uma ocupação. A formação profissional também envolve conhecimentos, valores, autonomia e participação social. Nessa perspectiva, Ribas (2000) defende que o professor da Educação Profissional deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de construir e reconstruir conhecimentos, interpretar informações, desenvolver uma postura crítica e atuar sobre sua própria realidade.

Essa compreensão é particularmente relevante quando se considera a formação de pessoas com deficiência. Durante parte da história educacional brasileira, as possibilidades de formação profissional destinadas a esse público estiveram associadas a atividades consideradas simples e repetitivas, muitas vezes orientadas por uma concepção limitada acerca de suas capacidades. Tal perspectiva relacionava-se à compreensão da deficiência como impedimento individual e contribuía para restringir as possibilidades de participação desses sujeitos em processos formativos e profissionais mais amplos:

A aquisição de direitos na lógica da inclusão está ligada à ideia de que se faz necessária uma modificação da sociedade. Esta precisa se esforçar para receber todos os cidadãos. No âmbito Institucional (empresas, repartições, escolas públicas e privadas etc.), é necessário, portanto, que dirigentes e colaboradores se empenhem em remover as barreiras que impeçam a efetiva participação de todos. Incluir significa uma postura ativa da sociedade para a garantia dos direitos, o que pode ser obtido por meio de imposições pela lei ou pela compreensão e ampliação do conceito de cidadania para abarcar a todos (Galery, 2017, p. 37).

A superação dessa lógica exige compreender a formação profissional como direito e não apenas como mecanismo de preparação para determinadas funções. Para as pessoas com deficiência, o acesso à Educação Profissional representa também a possibilidade de ampliar suas oportunidades de participação social e de inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido,

a formação profissional precisa considerar as características dessas pessoas sem transformar essas características em justificativa para limitar suas possibilidades formativas.

Essa questão ganha importância quando se observa que a ampliação do direito à educação não garante, por si só, a efetivação desse direito. A matrícula constitui apenas uma das dimensões do processo de escolarização. Para que a inclusão se concretize, é necessário assegurar condições de acessibilidade, participação, aprendizagem e conclusão dos percursos formativos. Na Educação Profissional, essas condições assumem características próprias, uma vez que os estudantes também precisam ter acesso às atividades práticas, aos equipamentos, aos laboratórios, aos diferentes espaços institucionais e às experiências relacionadas ao mundo do trabalho:

Na educação profissional ao longo dos anos, constataram-se dificuldades e até mesmo a impossibilidades de acesso para as pessoas com NEE, tendo em vista as barreiras encontradas por esses sujeitos nos seus percursos escolares que interferiram tanto na aquisição da titularidade como técnico de nível médio quanto no acesso aos níveis mais elevados de escolaridade (Souza e Oliveira, 2021, p. 63).

Desse modo, a inclusão na Educação Profissional exige que as instituições analisem as barreiras que podem dificultar a participação dos estudantes. Essas barreiras não estão restritas aos aspectos arquitetônicos. Podem envolver também a comunicação, os materiais didáticos, as metodologias utilizadas, a organização curricular, os procedimentos de avaliação e as atitudes dos profissionais que participam do processo educativo. A discussão desenvolvida anteriormente sobre o modelo social da deficiência permite compreender que essas condições não podem ser atribuídas exclusivamente às características individuais dos estudantes.

Nesse sentido, a responsabilidade pela inclusão não pode ser transferida integralmente ao estudante. Quando a instituição reconhece a diversidade de seus sujeitos, precisa também avaliar suas próprias condições de funcionamento e identificar quais mudanças são necessárias para garantir a participação. Na Educação Profissional, essa responsabilidade envolve não apenas as salas de aula, mas o conjunto de experiências formativas que compõem os cursos, incluindo atividades práticas e os diferentes ambientes institucionais.

A necessidade de discutir essa questão no âmbito da Educação Profissional torna-se ainda mais evidente quando se considera a relação histórica entre deficiência e trabalho. Durante longo período, pessoas com deficiência foram associadas à incapacidade produtiva e,

consequentemente, tiveram restringidas suas oportunidades de qualificação e inserção profissional. A Educação Profissional poderia, nesse contexto, tanto reproduzir essas limitações quanto constituir um espaço de ampliação das possibilidades de formação e participação.

Souza e Oliveira (2021) destacam que a Educação Profissional ainda constitui um campo pouco explorado nas discussões sobre educação inclusiva. Essa constatação é relevante porque grande parte das políticas educacionais voltadas à inclusão foi formulada tendo como referência a Educação Básica, enquanto a formação profissional apresenta desafios específicos relacionados ao currículo, às atividades práticas e à transição para o mundo do trabalho.

A partir dessa perspectiva, a inclusão na Educação Profissional não deve ser compreendida apenas como extensão das políticas formuladas para a Educação Básica. Embora compartilhem princípios relacionados ao direito à educação, os dois campos apresentam especificidades que precisam ser consideradas. Na formação profissional, por exemplo, a acessibilidade deve alcançar os espaços de prática, os equipamentos, as tecnologias e as atividades relacionadas ao exercício profissional. Da mesma maneira, a formação docente precisa contemplar não apenas aspectos pedagógicos gerais, mas também as particularidades dos processos formativos desenvolvidos nessa modalidade.

Essa discussão permite compreender que o desafio não consiste somente em inserir pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes. É necessário questionar em que condições essa inserção ocorre e quais possibilidades efetivas de aprendizagem e participação são oferecidas. A diferença entre acesso e inclusão torna-se, nesse ponto, fundamental: estar matriculado em uma instituição não significa necessariamente participar de todas as experiências formativas que ela oferece.

É nesse cenário de ampliação das políticas de inclusão que se insere o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP). Conforme apresentado no material analisado, o programa foi desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação, envolvendo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) e a então Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), com o propósito de aproximar as políticas de Educação Especial da Educação Profissional e Tecnológica. A iniciativa surgiu a partir da identificação da reduzida participação das pessoas com deficiência nos cursos oferecidos pela Rede Federal:

Podemos afirmar que as ações para o desenvolvimento do TEC NEP ocorreram após o levantamento realizado, em 1999, e os direcionamentos feitos, no ano 2000, quando ocorreram reuniões de trabalho envolvendo as instituições da RFEPCT, Secretarias de Estado de Educação, Secretarias Municipais de Educação e entidades representativas das pessoas com deficiência e instituições bastante experientes nesse tipo de atendimento (Cunha, 2016, p. 19).

A criação do TEC NEP representa, portanto, um momento relevante na trajetória das políticas de inclusão na Educação Profissional. Sua importância não está apenas na criação de uma ação específica para esse público, mas no reconhecimento de que a Rede Federal também precisava enfrentar as barreiras que restringiam o acesso das pessoas com deficiência aos processos de formação profissional.

O programa buscou estimular ações relacionadas à acessibilidade, à formação dos profissionais, à construção de redes de apoio e ao desenvolvimento de estratégias institucionais capazes de ampliar a participação das pessoas com deficiência nos processos formativos.

A análise do TEC NEP permite perceber uma mudança importante na forma de compreender a inclusão na Educação Profissional. A questão deixa de ser apenas a existência de cursos destinados ou adaptados para determinadas pessoas e passa a envolver a capacidade das próprias instituições de criar condições para que diferentes sujeitos tenham acesso à formação profissional. Nessa direção, Cunha (2015) destaca que a proposta do TEC NEP estava associada à promoção de mudanças nos processos educativos, vinculando a inclusão à igualdade de oportunidades e ao redimensionamento do contexto social.

Entretanto, é importante evitar uma leitura linear desse processo. A criação de uma política federal não significa que as instituições tenham imediatamente modificado suas práticas. Entre a formulação de uma política e sua materialização existem diferentes mediações, relacionadas às condições institucionais, à formação dos profissionais, à acessibilidade e às concepções dos sujeitos envolvidos. A análise de Cunha (2015) evidencia essa distância entre a formulação da política e sua efetivação ao identificar avanços na sensibilização da Rede Federal, mas também destacar que esses avanços “não apresentam ações sistemáticas” capazes de assegurar as condições de acesso aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, o TEC NEP constitui um marco importante, mas sua existência não permite concluir, por si só, que a inclusão tenha sido efetivamente consolidada na Rede Federal.

Essa distinção é particularmente importante para esta pesquisa. O objetivo não é considerar a criação do programa como prova de que as instituições da Rede Federal já desenvolviam práticas inclusivas, mas compreender o programa como parte de um processo mais amplo de transformação das políticas públicas e investigar de que maneira essas orientações repercutiram nas instituições.

Outro aspecto a considerar é a relação entre formação profissional e mundo do trabalho. A ampliação das oportunidades de qualificação das pessoas com deficiência não pode ser analisada separadamente das condições existentes no mercado de trabalho. A formação profissional pode ampliar as possibilidades de participação, mas não elimina automaticamente as barreiras existentes nos espaços de trabalho. Por isso, a relação entre educação e trabalho precisa ser compreendida como parte de um processo mais amplo de construção da autonomia e da cidadania.

Desse modo, a Educação Profissional pode contribuir para ampliar as possibilidades de inserção das pessoas com deficiência em atividades profissionais mais diversificadas. Souza e Oliveira (2021) indicam que, historicamente, essas pessoas foram frequentemente consideradas incapazes para atividades profissionais mais complexas, sendo direcionadas a ocupações simples e repetitivas. A formação profissional pode contribuir para romper com essa lógica quando reconhece como sujeitos capazes de aprender, produzir e participar de diferentes espaços sociais.

Essa perspectiva também exige repensar o próprio conceito de qualificação. Formar para o trabalho não significa apenas desenvolver habilidades técnicas para determinada ocupação. A formação profissional envolve conhecimentos, autonomia, capacidade de tomada de decisões e compreensão das relações sociais nas quais o trabalho está inserido. Rehem (2009) chama atenção para essa dimensão ao defender uma formação que ultrapasse o simples domínio técnico e possibilite ao sujeito compreender os fundamentos do processo produtivo e atuar de maneira criativa sobre ele.

Para as pessoas com deficiência, essa concepção assume significado particular. Se a formação profissional for organizada a partir da ideia de que esses sujeitos devem ser preparados apenas para funções consideradas compatíveis com suas limitações, a instituição

poderá reproduzir a lógica de adaptação do indivíduo ao sistema. Em contrapartida, quando a instituição reconhece diferentes formas de aprender e participar, a formação pode contribuir para ampliar as possibilidades de escolha e atuação desses sujeitos.

Por isso, a inclusão na Educação Profissional envolve uma dimensão pedagógica, mas também institucional e social. Não basta que o professor adapte uma atividade isoladamente se os laboratórios, equipamentos, materiais, espaços e processos avaliativos continuam inacessíveis. Da mesma maneira, a legislação pode reconhecer o direito à formação profissional sem que esse direito se materialize caso não existam condições concretas para sua efetivação.

A formação dos profissionais que atuam na Educação Profissional constitui, nesse processo, uma dimensão importante. Os professores precisam lidar com diferentes formas de aprendizagem e participação e, ao mesmo tempo, conhecer as especificidades dos cursos e das atividades profissionais. A inclusão, portanto, não pode ser atribuída exclusivamente à iniciativa individual do docente, mas precisa fazer parte de uma política institucional que envolva gestão, formação, infraestrutura e currículo.

A análise desse processo também permite estabelecer uma relação com a crítica ao modelo médico discutida anteriormente. Quando as dificuldades apresentadas por um estudante são interpretadas exclusivamente como consequência de sua deficiência, a instituição pode limitar-se a propor adaptações individuais. Quando, porém, a análise considera as barreiras existentes no próprio ambiente educacional, torna-se possível questionar a organização institucional e buscar alternativas que ampliem a participação.

Essa mudança de perspectiva é particularmente significativa na Educação Profissional, porque as barreiras podem aparecer justamente nos elementos que constituem a experiência formativa: aulas práticas, oficinas, laboratórios, equipamentos, materiais, formas de avaliação e atividades relacionadas ao exercício profissional. Assim, a inclusão exige que a instituição examine o próprio processo formativo e não apenas as características dessas pessoas.

A trajetória analisada nesta seção evidencia, portanto, que a aproximação entre Educação Especial e Educação Profissional ocorreu em meio a avanços normativos, mudanças conceituais e permanências institucionais. A criação do TEC NEP representa um importante marco desse processo, ao reconhecer a necessidade de ampliar a participação das pessoas com

deficiência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, a existência de uma política não permite presumir sua efetivação nas instituições, tornando necessária a análise das formas concretas pelas quais essas orientações foram apropriadas.

Em razão disso, a Educação Profissional constitui um espaço privilegiado para observar as tensões entre o reconhecimento formal de direitos e sua materialização institucional. O acesso à formação profissional pode representar uma possibilidade de ampliação da autonomia e da participação social das pessoas com deficiência, mas essa possibilidade depende das condições oferecidas pelas instituições e das concepções que orientam suas práticas.

Para esta pesquisa, essa questão assume importância central. Mais do que identificar a existência de políticas nacionais voltadas à inclusão, interessa compreender como essas transformações repercutiram na instituição escolhida como espaço de análise. A passagem do plano normativo para o plano institucional permite observar se os princípios de integração e inclusão presentes nas políticas educacionais encontraram correspondência nas práticas desenvolvidas pela Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte e, posteriormente, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.

É a partir dessa perspectiva que o capítulo seguinte desloca a análise para a trajetória histórica da instituição, considerando as transformações ocorridas entre a ETFRN e o CEFET-RN e buscando compreender como as mudanças nas políticas de Educação Especial e Educação Profissional se relacionaram com as experiências concretas de escolarização das pessoas com deficiência nesse espaço institucional.

3. DA ETFRN AO CEFET-RN: TRANSFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS, CULTURA ESCOLAR E INCLUSÃO (1988-2003)

A trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil está diretamente relacionada às transformações econômicas, sociais e políticas que marcaram o processo de formação da sociedade brasileira. Compreender a constituição das instituições federais de ensino profissional exige considerar esse percurso histórico, no qual se articulam trabalho, educação e projetos de desenvolvimento nacional.

No Brasil, a institucionalização da Educação Profissional ocorreu no início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha. Essas instituições tinham caráter assistencialista e eram voltadas à formação de trabalhadores oriundos das camadas populares, com o objetivo de atender às demandas iniciais da industrialização e da urbanização:

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da Educação Profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. Nesse contexto, chega-se às décadas de 30 e 40, marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira (Ramos, 2014, p.25).

Ao longo das décadas seguintes, especialmente a partir de 1930, a expansão industrial impulsionou a ampliação da Educação Profissional, que passou a integrar o projeto de desenvolvimento nacional. Esse processo esteve articulado às transformações econômicas e sociais em curso, que exigiam preparação profissional de uma força de trabalho cada vez mais qualificada e adaptada às novas demandas produtivas. O Estado assume papel estratégico na organização da educação voltada ao trabalho, buscando atender às necessidades do setor industrial em crescimento:

Os empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros estimularam o incremento de serviços de infraestrutura urbana de transportes e edificações. A modernização tecnológica (ainda que no nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada) inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular (Manfredi, 2016, p.55).

A Constituição de 1937 reforçou o papel do Estado na organização da Educação Profissional, estabelecendo sua articulação com o setor produtivo. Na década de 1940, esse movimento se intensificou com a criação de instituições vinculadas à qualificação de mão de obra para a indústria e o comércio, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), além de outras entidades do chamado Sistema S. Esse processo contribuiu para a consolidação de uma estrutura educacional alinhada às necessidades do desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo em que

reforçou a histórica dualidade entre formação geral e formação profissional. Segundo Vieira e Souza Junior (2016, p. 157):

Em 1942, também, surgiu o chamado Sistema S4, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Em 1943, foi criada a Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial. Em 1946, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Social da Indústria (Sesi), impulsionando o atendimento em educação profissional.

Durante o período da ditadura civil-militar (1964–1985), a Educação Profissional foi orientada por uma lógica desenvolvimentista e economicista, vinculada à expansão industrial e à inserção do país no capitalismo internacional. As políticas educacionais desse período buscaram adequar a educação escolar às demandas do mercado de trabalho, tendo como marco a Lei nº 5.692/1971, que instituiu a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau:

A propósito, “destaca-se como aspecto relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, imposto por um governo autoritário com o discurso de atendimento à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, acarretando, da mesma forma, uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Associado a esses fatos, reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecido historicamente como o milagre brasileiro. Tal projeto demandava por mão de obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho”, devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital (Escott e Moraes, 2012, p. 1496).

A profissionalização compulsória do ensino de 2º grau expressava a centralidade atribuída à formação de técnicos para atender às demandas do projeto desenvolvimentista então vigente. Ao mesmo tempo, reforçava a histórica separação entre formação geral e formação para o trabalho, tema que continuaria presente nos debates educacionais das décadas seguintes.

Com o processo de redemocratização, a partir da década de 1980, intensificaram-se os debates sobre a função social da educação, especialmente no âmbito da Educação Profissional. Setores da comunidade acadêmica e educacional passaram a defender a superação do modelo tecnicista, propondo um processo formativo que articule trabalho, ciência e cultura. No âmbito dessas discussões ganha destaque a concepção de politécnica, que compreende a educação como processo de formação integral, fundamentado no domínio dos princípios científicos das

diversas técnicas produtivas. Nesse contexto, a concepção de politécnica passou a ocupar lugar de destaque nos debates educacionais, especialmente entre pesquisadores que defendiam a superação da dualidade estrutural da educação brasileira:

Portanto, o ideário da politécnica buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral (Ramos, 2014, p.38).

Entretanto, ao longo da década de 1990, observa-se uma reorientação das políticas educacionais alinhada às transformações econômicas e às diretrizes neoliberais em curso no país. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), cujo projeto teve como relator o então senador Darcy Ribeiro, e sua posterior regulamentação pelo Decreto nº 2.208/1997, institucionalizaram a separação entre o ensino médio e a Educação Profissional. A partir desse contexto, a preparação técnica passou a ser estruturada de forma modular, orientada pelo desenvolvimento de competências e voltada à inserção mais imediata no mercado de trabalho, contribuindo para a fragmentação do processo formativo e para o enfraquecimento da perspectiva de formação integral:

A Lei n. 9.394/96 incorporou a Educação Profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Admitindo-se seu desenvolvimento por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, a relação da Educação Profissional com o ensino regular poderia ocorrer por articulação (artigos 39 a 42). Com respeito ao ensino médio, definido como etapa da Educação Básica, a preparação básica para o trabalho seria uma de suas finalidades (art. 35, inciso II). A habilitação específica, resultado da preparação para o exercício de profissões técnicas, foi considerada como uma possibilidade, desde que assegurada a formação básica do educando (art. 36, par. 2º) (Ramos, 2014, p. 58-59).

Paralelamente, esse período também foi marcado pela expansão e diversificação das instituições voltadas à qualificação profissional, com a criação de entidades, vinculadas aos Sistema S, como o SENAR, SENAT, SESCOOP e SEBRAE, ampliando o atendimento a

diferentes setores da economia. Ainda assim, as políticas implementadas evidenciam a permanência de tensões entre projetos distintos de qualificação: de um lado, a defesa de uma educação integrada e emancipatória; de outro, a consolidação de uma formação de caráter instrumental, orientada pelas demandas do mercado.

Essas transformações repercutiram diretamente nas instituições federais de Educação Profissional, que passaram a vivenciar processos de reestruturação curricular, redefinição de suas finalidades formativas e adequação às novas diretrizes educacionais implementadas no período. Em meio às disputas entre modelos mais integrados e propostas voltadas à flexibilização. Por competências, as escolas técnicas federais tornaram-se espaços de tensões entre diferentes concepções de educação, trabalho e desenvolvimento social.

As transformações descritas ao longo das décadas de 1980 e 1990 podem ser visualizadas por meio dos principais marcos legais e institucionais apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Evolução da Educação Profissional e Tecnológica a partir de 1982

Ano	Marco histórico	Descrição
1982	Reforma da Lei nº 5.692/71	A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
1991	Criação do SENAR	O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, em formato institucional semelhante ao SENAI e ao SENAC.

1994	Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica	Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos estados, municípios e Distrito Federal. Também ocorreu a transformação gradual das escolas técnicas e agrícolas federais em CEFETs.
1996	Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	A Lei nº 9.394/96 dedicou capítulo específico à Educação Profissional, posteriormente denominado “Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008.
1998–2002	Diretrizes Curriculares Nacionais	Foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e para a Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 14 maio 2026

Os marcos apresentados demonstram que a Educação Profissional e Tecnológica passou por um processo contínuo de reformulação acompanhando as demandas econômicas e sociais do país. As mudanças ocorridas nesse período contribuíram para a expansão da EPT como modalidade estratégica para a qualificação de trabalhadores e para a ampliação das políticas educacionais voltadas à integração entre educação básica e preparação profissional.

A trajetória da Educação Profissional no Brasil revela-se marcada por disputas históricas em torno de seus objetivos e sentidos, refletindo as transformações econômicas, políticas e sociais do país. Ao longo de sua constituição, essa modalidade de ensino esteve associada tanto à qualificação da mão de obra necessária ao desenvolvimento industrial quanto à construção de projetos educacionais voltados à formação integral dos sujeitos. Nesse percurso, diferentes reformas educacionais e políticas públicas redefiniram suas finalidades, evidenciando tensões permanentes entre uma perspectiva tecnicista e demandas por uma educação articulada à cidadania, à inclusão social e à ampliação do acesso ao conhecimento.

Foi nesse contexto de mudanças das políticas educacionais e de redefinição dos sentidos atribuídos à Educação Profissional e Tecnológica que se desenvolveu a trajetória da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). As mudanças observadas no cenário nacional repercutiram diretamente na organização institucional da escola, influenciando suas práticas formativas, sua estrutura administrativa e seu processo de reconfiguração em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RN).

A trajetória da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), posteriormente transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RN) e, mais tarde, em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), tem origem na criação da Escola de Aprendizes Artífices de Natal, em 1909. Voltada à formação profissional das camadas populares, a instituição passou por sucessivas reconfigurações ao longo do século XX, tornando-se Liceu Industrial de Natal em 1937 e Escola Industrial de Natal em 1942, acompanhando as transformações econômicas, sociais e educacionais do país:

Da lei de 1909, de Nilo Peçanha, até o ano de 1959, a Escola tinha a mesma filosofia: preparar os filhos dos pobres para ter uma profissão popular e atender a um mercado de trabalho de poucas oportunidades. Somente a partir do advento da Lei no 3.552, de 1959, chamada de lei da autarquização, as Escolas passaram a ter novos rumos. Essa lei veio a atender aos anseios de um novo mercado de trabalho criado com o desenvolvimento do Brasil no Governo do presidente Juscelino Kubitschek (Fernandes e Brito, 2019, p. 22-23).

Essas reconfigurações institucionais estiveram diretamente relacionadas às mudanças econômicas e políticas vivenciadas pelo país nas primeiras décadas do século XX,

especialmente ao avanço do processo de industrialização e à necessidade de formação de trabalhadores qualificados para atender às novas demandas produtivas. A Educação Profissional passou a ocupar lugar estratégico nas políticas educacionais do Estado brasileiro, sobretudo durante o período varguista, quando o ensino industrial foi reorganizado em âmbito nacional e associado ao projeto de modernização econômica e organização do trabalho urbano-industrial (Pegado, 2006).

A partir da década de 1940, com a organização do ensino industrial em âmbito nacional, observa-se a ampliação das funções da instituição, que passa a articular formação técnica e organização do trabalho. Posteriormente, especialmente a partir da década de 1960, a ETFRN amplia sua oferta de cursos e sua infraestrutura, consolidando-se como referência na formação profissional no estado.

Nesse contexto, a direção da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte adotou, na educação profissionalizante ali realizada, princípios rudimentares inspirados no taylorismo, ajustou o currículo à proposta emanada do Governo federal e procurou ensinar aos aprendizes uma concepção de formação técnica supostamente adaptada ao “ritmo de trabalho industrial (Medeiros, 2011, p. 23).

Além da formação voltada às necessidades produtivas, a Educação Profissional assumia também uma função de disciplinamento social e construção de valores associados ao trabalho, à ordem e ao civismo. A organização do ensino industrial nas décadas de 1930 e 1940 esteve articulada ao projeto nacional-desenvolvimentista do Estado Novo, que compreendia a escola como espaço de preparação técnica e de formação moral dos trabalhadores. Conforme destaca Medeiros (2011), a trajetória da instituição revela que a formação profissional era concebida não apenas como qualificação para o trabalho industrial, mas como mecanismo de conformação de comportamentos e incorporação de valores vinculados à disciplina, à produtividade e ao nacionalismo.

Essa perspectiva pode ser observada na própria reorganização do ensino industrial promovida pelo governo Vargas, especialmente após a Reforma Capanema e a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, que ampliou a centralidade da formação técnica no projeto de modernização econômica do país. Nesse período, a Escola Industrial de Natal consolidou-se como instituição estratégica para a formação de trabalhadores especializados,

seguindo o processo de urbanização e expansão das atividades industriais no Rio Grande do Norte (Pegado, 2006).

Em 1968 a Escola Industrial de Natal é substituída pela Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), marco que simboliza sua expansão e fortalecimento no cenário educacional potiguar. Esse período também foi marcado por mudanças no perfil do alunado, com a ampliação do acesso de estudantes oriundos de diferentes classes sociais.

A elevação à categoria de Escola Técnica Federal ocorreu em um contexto de crescente valorização da formação técnica no país, impulsionada pelas políticas de modernização econômica e expansão industrial implementadas durante o regime militar. Nesse período, a Educação Profissional passou a ser concebida como estratégica para o desenvolvimento nacional, sobretudo diante da necessidade de formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado industrial e dos setores produtivos em expansão.

Em meio às redefinições educacionais impulsionadas pelas reformas do ensino técnico durante o regime militar, a antiga Escola Industrial de Natal tornou-se Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). Esse processo ocorreu em um contexto de reorganização da educação nacional iniciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 e aprofundado pela Lei nº 5.692/1971, que reforçou a centralidade da formação profissional no então ensino de 2º grau.

Figura 1: Fachada do prédio da ETFRN em novembro de 1984



Fonte: Eustáquio (2024, p. 28)

A Figura 1 apresenta a fachada do prédio da ETFRN em 1984, atual Campus Natal-Central do IFRN. A imagem demonstra a imponência da estrutura física construída ao longo do processo de expansão institucional iniciado nas décadas anteriores, revelando uma escola que já se consolidava como referência na Educação Profissional do Rio Grande do Norte.

A consolidação da ETFRN nesse período também esteve relacionada ao fortalecimento de sua imagem como instituição de excelência no estado, associada à qualidade da formação técnica ofertada e ao rigor dos processos seletivos. A ampliação da infraestrutura, dos cursos e das atividades pedagógicas contribuiu para o aumento da procura pela instituição, que passou a ocupar posição de destaque no cenário educacional potiguar.

Esse processo implicou mudanças no perfil do alunado e na organização interna da escola, expressando tensões entre ampliação do acesso e manutenção de critérios seletivos. Destaca-se também a inserção das mulheres nos cursos técnicos a partir da década de 1970, rompendo com a predominância masculina na instituição e indicando uma crescente demanda feminina pela formação profissional, expressa na elevada procura e aprovação nos processos seletivos:

No cenário local, por meados da década de 1970, a tradição do público masculino na ETFRN, desde sua fundação, foi quebrada não somente pela permissão do ingresso, por transferência, da aluna Nelma Suely ao curso regular de educação Profissional; participação pelo regime intercomplementar aos alunos à disciplina de economia doméstica que contemplasse ao alunado feminino conforme solicitado no decreto - Lei nº4.244, de 09 de abril de 1942 (Eustáquio, 2024, p. 96).

Essa inserção não ocorreu sem implicações para a organização da instituição, que precisou realizar adaptações em sua infraestrutura e em seu funcionamento, como a ampliação de espaços físicos destinados às alunas. Além das mudanças estruturais, a presença feminina produziu impactos nas relações cotidianas no interior da escola, contribuindo para a reconfiguração das formas de convivência e interação.

No entanto, esse processo não se deu de maneira homogênea, uma vez que a Educação Profissional permanecia marcada por padrões associados ao universo masculino, evidenciando limites à efetivação de uma inclusão plena. Assim, a inserção das mulheres na ETFRN pode ser compreendida como um movimento significativo de ampliação do acesso, ao mesmo tempo em que revela as tensões e permanências presentes na cultura escolar da instituição.

O ingresso das mulheres na ETFRN marcou uma importante transformação na história da instituição, rompendo com uma tradição de exclusividade masculina nos cursos técnicos. A figura abaixo apresenta um registro institucional sobre a presença feminina na escola e os primeiros movimentos de inserção das alunas na instituição.

Figura 2 - A presença feminina na escola

Desde a criação desta Escola Técnica Federal, nos idos de 1909, até o ano de 1974, compunha-se o seu corpo discente (cursos regulares) apenas de alunos do sexo masculino.

Só no primeiro semestre de 1975 é que foi registrada a primeira solicitação de matrícula de uma aluna, que se transferia do Centro Interescolar Ferreira Viana (RJ), para o curso regular de Edificações. A requerente, NELMA SUELI MARINHO DE BASTOS, teve o seu pedido atendido e foi matriculada, tornando-se a 1ª pessoa do sexo feminino a ter acesso a um dos cursos oferecidos pela Escola, tendo sido diplomada no primeiro semestre de 1976.

Neste mesmo ano e semestre a Escola deliberou romper com a tradição, permitindo a inscrição de candidatas aos Exames de Seleção que se avizinhavam.

Entre os 1.504 candidatos inscritos na época, estavam 607 do sexo feminino, das quais foram aprovadas 129 e matriculadas em seguida.

Chega 1976, e com ele a presença feminina, marcando uma nova (e melhor) fase na vida da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.

Fonte: Arquivo Geral do IFRN – Campus Natal Central. Boletim Informativo nº 08, 09/09/1980

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, a ETFRN ampliou sua atuação na Educação Profissional do Rio Grande do Norte, investindo na expansão da infraestrutura, na diversificação da oferta de cursos técnicos e no fortalecimento de sua articulação com o setor produtivo. Nesse período, a instituição promoveu a modernização de laboratórios, a ampliação dos espaços pedagógicos e o aperfeiçoamento da formação técnica ofertada, acompanhando as mudanças econômicas e tecnológicas em curso no país.

Nas décadas de 1980 e 1990, a ETFRN deu continuidade a esse processo de expansão e reestruturação, consolidando sua presença no cenário da Educação Profissional potiguar e ampliando sua participação nos debates sobre formação técnica e tecnológica. As mudanças observadas nesse período estiveram relacionadas tanto às transformações das políticas educacionais nacionais quanto às novas demandas de qualificação profissional que emergiam em um contexto de reestruturação produtiva e avanços tecnológicos:

Em 1995, implanta-se na ETFRN um modelo pedagógico baseado na formação do técnico-cidadão, fruto de discussão ampla da comunidade escolar, através de uma pesquisa-ação. Esse projeto causa muita repercussão e alça a ETFRN à condição de referência para rede federal de educação tecnológica, por sua iniciativa pioneira. A proposta curricular, construída em sintonia com as necessidades do trabalhador contemporâneo, permitia uma visão ampla do processo produtivo e da sociedade com suas nuances tecnológicas e políticas. Estava organizada por áreas de conhecimento (Construção Civil, Eletromecânica, Geologia e Mineração, Informática, Serviços e Tecnologia Ambiental), prevendo a verticalização do ensino técnico até o tecnológico. As áreas viabilizavam a oferta de um leque de habilitações como terminalidades, anualmente ajustadas às necessidades do mercado de trabalho (Pegado, 2006, p.42).

A consolidação da ETFRN como instituição de referência na Educação Profissional brasileira produziu, simultaneamente, um paradoxo: ao mesmo tempo em que se afirma como espaço de formação de excelência, também reforçava mecanismos de seleção que restringiam o acesso de determinados grupos sociais. Como evidenciado na literatura, a escola técnica, desde suas origens, esteve vinculada à formação de mão de obra qualificada, orientada pelas demandas do desenvolvimento econômico e industrial do país:

Devido à desvantagem crescente que tinham os alunos oriundos da rede pública no processo de seleção, fruto da decadência estrutural e das crises que afetam a educação pública estadual e municipal, o processo de elitização da Instituição estava se aprofundando, distanciando a escola da clientela para a qual tinha sido criada. Lembremos dos “desvalidos da sorte”. Numa ação que visava maior inclusão da classe menos favorecida economicamente, a ETFRN, pioneiramente, adotou um sistema de reserva de vagas a partir de 1995. Buscava-se assim manter a instituição aberta para todos os grupos sócio-econômicos *[sic]* e culturais. O debate sobre o sistema de cotas nas universidades públicas que hoje se dá no país foi antecipado aqui no RN (Pegado, 2006, p. 43).

Ao longo desse período, a instituição foi conduzida por duas gestões que expressam dimensões distintas da trajetória institucional da ETFRN. A primeira delas corresponde à gestão da professora Luzia Vieira de França, eleita em 1986 por meio de consulta à comunidade escolar, tornando-se a primeira mulher a ocupar a direção-geral da instituição. Conforme analisa Eustáquio (2024), esse período foi marcado pela ampliação do diálogo institucional e pela intensificação das discussões relacionadas à participação da comunidade acadêmica nos processos decisórios da escola, conforme se pode verificar também na análise de Medeiros (2011, p. 148):

No dia 30 de outubro de 1986, com o apoio de 33,16% da comunidade escolar, Luzia Vieira de França, 50 anos, tornava-se a primeira mulher a dirigir a ETFRN por voto direto. Carlos Nazareno atingira 30% da preferência do eleitorado, Gilson Oliveira, 21,4% e Jairo Fabrício, 15,4%. 22 O universo de votantes estivera constituído por 227 professores, 133 funcionários e 3.182 alunos. 23 Já o índice de abstenções correspondera a 34,7% dos estudantes, 4,8% dos docentes e 3% dos funcionários.

A eleição de Luzia Vieira de França evidencia as mudanças nas relações de poder no interior da ETFRN. Sua chegada à direção simbolizou a ampliação da participação da comunidade escolar nos processos decisórios e marcou a inserção feminina em um espaço ocupado por homens, refletindo as questões sociais e institucionais em curso.

Figura 3 - Posse da professora Luzia Vieira de França na direção da ETFRN



Fonte: Eustáquio 2024, p.124

A fotografia registra o momento da posse da professora Luzia Vieira de França na direção da ETFRN, em 1987. A imagem registra um significado simbólico ao representar a chegada da primeira mulher ao cargo de gestão da instituição.

A posse da professora Luzia Vieira de França na direção da ETFRN, em 1987, pode ser compreendida como expressão das mudanças políticas e sociais vivenciadas pelo Brasil no contexto da redemocratização. Eleita por voto direto pela comunidade escolar em outubro de

1986, Luzia tornou-se a primeira mulher a assumir a direção da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte em seus 77 anos de existência, rompendo com uma tradição historicamente masculina nos espaços de poder e gestão institucional.

A gestão de Luzia Vieira de França foi marcada pela defesa de uma administração participativa e pelo compromisso com a modernização da ETFRN. Em seus discursos, a diretora enfatizava a importância da transparência institucional e da participação coletiva nos processos administrativos e pedagógicos da escola:

No seu discurso, a Professora Luzia enalteceu o empenho da Secretaria da SESG pelas condições necessárias para o crescimento da Escola Técnica. Comentou sobre as principais metas de sua gestão, incluindo renovação e aperfeiçoamento da estrutura pedagógica; racionalização das atividades administrativas, otimização dos mecanismos de comunicação, melhoria dos ambientes de trabalho e, finalmente, o aperfeiçoamento democrático da instituição, “a fim de que a transparência de todos os atos ateste, com firmeza, a co-participação de todos os segmentos nela envolvidos, professores, servidores, alunos e a certeza do acerto”. Na conclusão, a professora Luzia assumiu “diante de todos, o compromisso, não de realizar o melhor que existe, mas de fazer o melhor que puder” (Agenda ETFRN, nº 116, 15 de maio de 1987) (Eustáquio, 2024, p. 122).

Em seguida, a instituição foi dirigida por Francisco das Chagas Fernandes Mariz, que esteve à frente da ETFRN por dois mandatos consecutivos. Sua gestão foi marcada pela consolidação de ações estruturantes em um momento de intensas mudanças nas políticas públicas voltadas à Educação Profissional. A experiência administrativa acumulada pelo gestor e o contexto político da época contribuíram para a implementação de medidas voltadas ao fortalecimento da instituição.

Sua permanência na direção da ETFRN coincidiu com um período de fortalecimento institucional da escola no cenário da Educação Profissional potiguar, marcado pela ampliação de sua visibilidade política e pelo reconhecimento de sua atuação no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. A condução administrativa desenvolvida nesse período contribuiu para consolidar a imagem da instituição como espaço de excelência na formação técnica, em um contexto de redefinição das políticas educacionais brasileiras voltadas à modernização da Educação Profissional (Fernandes, 2015).

A gestão de Francisco Mariz na ETFRN esteve associada à ampliação do diálogo institucional e ao fortalecimento das relações entre a direção da escola e os diferentes segmentos

da comunidade acadêmica. A transmissão de cargo ocorrida em 1991 simbolizou a continuidade de um projeto educacional voltado à modernização administrativa e pedagógica da instituição.

Figura 4 – Transmissão de cargo da professora Luzia França para o professor Francisco Mariz, em 1991



Fonte: (Medeiros, 2011, p. 153)

Na fotografia, observa-se que Luzia Vieira de França é a única mulher presente na mesa de autoridades, ocupando uma posição de destaque durante a cerimônia de transmissão de cargo. Esse aspecto visual reforça a condição excepcional de sua trajetória em um contexto marcado pela predominância masculina nos espaços de poder e gestão. Mais do que um detalhe da composição da imagem, essa característica evidencia as relações de gênero presentes no campo da Educação Profissional naquele período.

A cerimônia de transmissão de cargo evidencia a presença de representantes sindicais e gestores institucionais, demonstrando a importância atribuída à participação coletiva e ao diálogo entre administração e trabalhadores da educação durante esse período da ETFRN.

Com uma experiência acumulada nas diversas instâncias administrativas nas quais tivera a oportunidade de atuar, em 1990, aos 35 anos de idade, Francisco Mariz se lançou candidato à sucessão da diretoria da Escola Técnica Federal do Rio Grande

do Norte. O processo de escolha fora coordenado pelo Conselho Técnico Consultivo e contara com a organização de debates promovidos pelo Grêmio Estudantil Djalma Maranhão e pela Associação dos Servidores (ASETFRN), à época, presidida pelo professor Enilson Araújo Pereira. Diferente das primeiras eleições diretas, essa disputa só tivera dois candidatos: Francisco Mariz e o professor Otávio Augusto de Araújo Tavares. O primeiro obtivera 77,4% da preferência dos leitores, elegendo-se diretor da ETFRN para o período (Medeiros, 2011, pp. 151-152).

Durante a gestão de Mariz, a ETFRN também avançou na ampliação de sua oferta formativa, destacando-se a autorização do Curso Tecnológico de Informática Industrial, em 1993, e, principalmente, a implantação, em 1995, do projeto pedagógico baseado na formação do “técnico-cidadão”. Construída coletivamente pela comunidade escolar, essa proposta defendia uma formação articulada entre conhecimentos técnicos, científicos e humanísticos, buscando preparar o estudante para o processo produtivo e as transformações sociais de maneira ampla.

No entanto, a segunda metade da década de 1990 foi marcada por inflexões significativas nas políticas de Educação Profissional no Brasil. A promulgação do Decreto nº 2.208/1997 instituiu a separação entre o ensino médio e a formação técnica, rompendo com experiências pedagógicas que buscavam articular formação geral e formação profissional.

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentou os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) referentes à Educação Profissional e redefiniu a organização dessa modalidade de ensino. Entre suas principais determinações, estabeleceu a oferta da Educação Profissional técnica de nível médio de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio, restringindo a possibilidade de integração curricular entre formação geral e formação profissional em um mesmo percurso formativo.

Essa medida foi objeto de críticas por parte de pesquisadores da área, que identificaram a retomada da histórica dualidade educacional brasileira, ao reforçar a separação entre os conhecimentos científicos e humanísticos e a formação voltada para o trabalho. Além disso, o decreto incorporava princípios associados às reformas educacionais da década de 1990, enfatizando a formação por competências e a adequação da qualificação profissional às demandas do mercado de trabalho.

As mudanças implementadas naquele período integravam um movimento mais amplo de reestruturação do Estado brasileiro e de redefinição das políticas educacionais, em

consonância com as reformas neoliberais que marcaram a década de 1990. No campo da Educação Profissional, a valorização da flexibilidade curricular, da racionalidade administrativa e da adequação da formação às demandas do mercado passou a orientar parcela significativa das ações governamentais.

Paralelamente, o debate internacional em torno da inclusão educacional adquire maior relevância, sobretudo após a publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, que propunha a reorganização dos sistemas educacionais para garantir o atendimento à diversidade dos estudantes. Contudo, essas discussões ainda encontravam pouca repercussão no cotidiano da ETFRN. A instituição mantinha uma cultura escolar pautada na valorização do mérito acadêmico, da seletividade e do alto desempenho dos estudantes, aspectos que constituíam elementos centrais de sua identidade histórica.

Ao observar esse processo é possível compreender a década de 1990 como um período de transição, marcado pela coexistência entre permanências e mudanças no interior da ETFRN. Embora a instituição mantivesse uma cultura escolar pautada pela seletividade, disciplina e desempenho acadêmico, os debates sobre democratização do ensino e ampliação dos direitos sociais passaram a tensionar esse modelo.

Na ETFRN, essas transformações não ocorreram de forma linear. A permanência de práticas orientadas pela racionalidade técnica coexistia com iniciativas de renovação pedagógica, como a proposta do “técnico-cidadão”, implantada em 1995. Tal proposta buscava ampliar a formação dos discentes para além da dimensão estritamente técnica, articulando trabalho, ciência e sociedade. Ainda assim, as discussões sobre inclusão e diversidade permaneciam pouco presentes na cultura institucional.

A análise da trajetória da ETFRN permite compreender que a implementação de políticas inclusivas não depende apenas de mudanças legais, mas de processos históricos atravessados por disputas, resistências e reconfigurações das práticas escolares. Conforme discutem Nóbrega e Souza (2015), as instituições educacionais são constituídas em estreita relação com os contextos sociais, políticos e econômicos de cada período histórico, expressando concepções de formação, trabalho e cidadania que orientam suas práticas e finalidades. Nesse sentido, as mudanças ocorridas na Educação Profissional ao longo da década de 1990 produziram deslocamentos importantes no âmbito institucional, embora não tenham sido

suficientes para modificar integralmente práticas e concepções consolidadas no cotidiano escolar.

No final da década de 1990, a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) passou por uma importante reconfiguração institucional com sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), oficializada em 1999, conforme Decreto de 18 de janeiro de 1999 (BRASIL, 1999).

Essa mudança ocorreu em um contexto de reformas da Educação Profissional brasileira, marcado pela redefinição das funções atribuídas às instituições federais de ensino técnico e tecnológico. A nova institucionalidade ampliou o campo de atuação da antiga ETFRN, que passou a ofertar Educação Profissional em diferentes níveis, incluindo cursos superiores de tecnologia, além de desenvolver atividades de pesquisa e extensão.

Figura 5 - A transformação em CEFET



Fonte: Portal da Memória do IFRN – Atos e Fatos, 2026.
Disponível em: <https://centenario.ifrn.edu.br/atos-e-fatos>. Acesso em: 14 maio 2026

A constituição do CEFET-RN esteve associada às transformações econômicas e educacionais que marcaram o final do século XX, período caracterizado pela expansão das demandas por qualificação profissional e pela crescente valorização da educação tecnológica. Ao mesmo tempo, a instituição enfrentou os desafios decorrentes das reformas educacionais implementadas nos anos 1990, especialmente aquelas relacionadas à reorganização da Educação Profissional e à separação entre o ensino médio e a formação técnica estabelecida pelo Decreto nº 2.208/1997.

Apesar dessas mudanças, o CEFET-RN manteve elementos que já caracterizavam a trajetória da ETFRN, como o reconhecimento social da qualidade do ensino ofertado, a valorização da formação técnica e o compromisso com a educação pública. Nos primeiros anos de funcionamento, entre 1999 e 2003, a instituição consolidou a oferta de cursos superiores de tecnologia, ampliou sua atuação acadêmica e participou das discussões nacionais sobre os rumos da Educação Profissional, inserindo-se em um contexto de mudanças que posteriormente contribuíram para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse cenário, os depoimentos de servidores, ex-servidores e ex-estudante assumem papel fundamental para a compreensão das transformações ocorridas na instituição durante o período analisado. Ao abranger a trajetória da ETFRN e sua transição para CEFET-RN, essas narrativas permitem examinar como mudanças administrativas, pedagógicas e políticas foram experimentadas pelos sujeitos em diferentes momentos históricos. Ao relacionar memória e história, os relatos revelam experiências, conflitos, percepções e estratégias que complementam as informações presentes nas fontes documentais, contribuindo para compreender a inclusão como um processo social e histórico construído no interior da instituição.

4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - ESTRANHAMENTOS E ADAPTAÇÕES

A análise das entrevistas neste capítulo fundamenta-se nos pressupostos da História Oral, compreendida não apenas como técnica de coleta de dados, mas como uma forma de produção do conhecimento histórico. Conforme destacam Meihy e Holanda (2015), a História Oral constitui-se como um conjunto de procedimentos que envolve a realização das entrevistas,

sua transcrição, análise, arquivamento e devolução aos sujeitos participantes. Nessa perspectiva, as narrativas não são tomadas como meros relatos factuais, mas como construções situadas no tempo presente, atravessadas por memórias, experiências e significados socialmente elaborados.

Neste estudo, História Oral e memória não são tomadas como conceitos equivalentes. A História Oral é compreendida como uma perspectiva metodológica de produção de fontes orais, que envolve a realização, a gravação, a transcrição, a análise e a organização das entrevistas. A memória, por sua vez, constitui uma dimensão presente nas narrativas produzidas pelos colaboradores, uma vez que os relatos são elaborados no presente a partir de experiências e acontecimentos rememorados.

Assim, os depoimentos não são considerados reproduções integrais do passado, mas narrativas construídas pelos sujeitos a partir de suas experiências, percepções e processos de rememoração. A análise dessas narrativas, articulada às fontes documentais e ao referencial teórico, permite compreender aspectos das práticas e relações estabelecidas no cotidiano institucional.

A escolha dos colaboradores considerou a possibilidade de reunir diferentes perspectivas sobre o objeto investigado. Assim, foram selecionados participantes que ocuparam distintas posições e desempenharam diferentes funções na instituição, incluindo docentes, pedagogos, orientador pedagógico e um aluno. As características dos participantes, suas trajetórias e a relação de cada um com a ETFRN e o CEFET-RN serão apresentadas e detalhadas posteriormente, de modo a contextualizar suas contribuições para a pesquisa e situar suas narrativas no período analisado.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado, elaborado com base nos objetivos da pesquisa e nos temas centrais relacionados à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional. Os roteiros de entrevista foram elaborados de acordo com o perfil e a trajetória dos participantes, considerando as especificidades das experiências dos servidores e colaboradores da instituição e de um aluno que vivenciou sua formação no período analisado.

As questões buscaram contemplar aspectos relacionados às trajetórias dos participantes na instituição, às suas experiências profissionais ou acadêmicas, às práticas desenvolvidas no

período e às suas percepções acerca da presença de pessoas com deficiência na ETFRN e no CEFET-RN. Para o aluno entrevistado, foram formuladas questões específicas, considerando sua experiência como estudante e sua vivência na instituição no período investigado.

Embora estruturados a partir de questões previamente definidas, os roteiros não limitaram o desenvolvimento das entrevistas, permitindo que os participantes ampliassem suas narrativas e abordassem acontecimentos, experiências e percepções considerados significativos em suas trajetórias. Em razão das especificidades dos participantes e das diferenças entre suas experiências, os roteiros utilizados foram diferenciados e encontram-se apresentados nos Apêndices deste trabalho.

As entrevistas foram gravadas mediante consentimento dos participantes e posteriormente transcritas. Após a transcrição, os depoimentos foram encaminhados aos colaboradores para leitura, revisão e validação do conteúdo, em conformidade com os procedimentos da História Oral. Essa etapa possibilitou que os participantes confirmassem suas narrativas e realizassem observações ou ajustes considerados necessários.

Posteriormente, as entrevistas passaram por leituras analíticas, buscando identificar recorrências, singularidades, convergências e divergências entre os relatos. Esse procedimento possibilitou relacionar as narrativas às fontes documentais e ao referencial teórico adotado, contribuindo para a compreensão dos processos de inclusão das pessoas com deficiência na Educação Profissional entre 1988 e 2003.

Ao reconhecer a entrevista como um processo dialógico e intencional, a História Oral permite acessar dimensões da realidade que não se encontram nos documentos oficiais, especialmente aquelas relacionadas às experiências, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias. Assim, mais do que preencher lacunas documentais, esse método possibilita a produção de outras versões da história, evidenciando aspectos subjetivos, silenciados e invisibilizados nas narrativas institucionais.

As entrevistas analisadas neste estudo são compreendidas como fontes históricas que expressam não apenas acontecimentos, mas interpretações construídas a partir das vivências dos sujeitos. Ao articular as narrativas orais com as fontes documentais e o referencial teórico adotado, este capítulo busca compreender a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Profissional não como um dado consolidado, mas como um processo histórico em construção,

evidenciado nas experiências, nas práticas e nos sentidos atribuídos pelos sujeitos que vivenciaram esse percurso. Nessa perspectiva, a memória é compreendida como uma construção social e individual, resultante de processos de seleção, organização e atribuição de significados ao passado (Pollak, 1992).

Em conformidade com as diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde⁵, os colaboradores foram identificados por códigos alfanuméricos (E1, E2, E3, E4, E5 e E6), de modo a preservar suas identidades e assegurar o anonimato das narrativas apresentadas.

A pesquisa contou com seis colaboradores que mantiveram diferentes vínculos com a instituição, incluindo docentes, profissionais da área pedagógica e um egresso. A composição do grupo possibilitou contemplar experiências relacionadas à gestão, ao acompanhamento pedagógico, à docência e à vivência estudantil, ampliando a compreensão sobre as práticas institucionais e as experiências dos sujeitos envolvidos nos processos relacionados à Educação Especial e à Educação Profissional.

Com o objetivo de contextualizar os participantes e apresentar informações relevantes para a compreensão de suas trajetórias institucionais, sem comprometer sua identificação, o Quadro 3 apresenta uma caracterização geral dos colaboradores da pesquisa, contemplando informações relativas ao vínculo institucional dos participantes e às suas trajetórias no âmbito da ETFRN e do CEFET-RN.

Quadro 3 – Caracterização dos colaboradores da pesquisa

Código	Vínculo com a ETFRN	Período de atuação
---------------	----------------------------	---------------------------

⁵ A pesquisa originária desta dissertação obteve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFRN sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 85364024.7.0000.0225

E1	Docente	1995 até os dias atuais (2026)
E2	Pedagoga	1995 até os dias atuais (2026)
E3	Discente	1988- 1991 (curso de Eletrotécnica)
E4	Pedagoga	2004- 2013/2017
E5	Orientador Pedagógico	1994 - 2024
E6	Docente	1981- 2019

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A composição desse grupo de colaboradores possibilitou o acesso a diferentes experiências e interpretações sobre a presença das pessoas com deficiência na Educação Profissional, permitindo articular memórias institucionais, trajetórias individuais e práticas educativas desenvolvidas no período investigado.

A participação da colaboradora E4 justifica-se por sua atuação em discussões relacionadas à inclusão na Rede Federal desde o final da década de 1990, quando exercia suas atividades na Escola Técnica Federal da Paraíba. Embora seu ingresso no CEFET-RN tenha ocorrido após o período delimitado para esta pesquisa, seu depoimento fornece subsídios para a compreensão do cenário nacional e contribui para contextualizar os debates e as iniciativas que antecederam a ampliação das políticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica, oferecendo elementos relevantes para a compreensão do cenário nacional que influenciou as instituições federais naquele período.

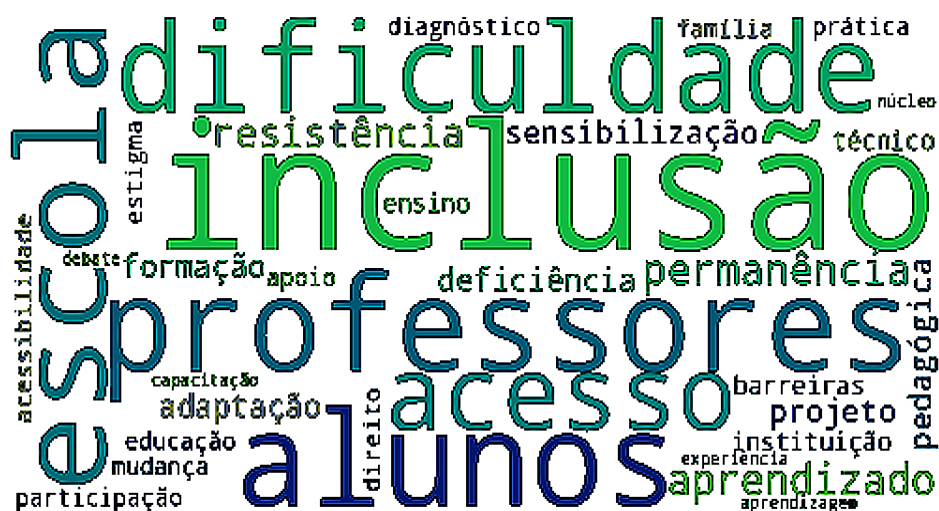
Seu depoimento, portanto, não é utilizado para reconstruir diretamente práticas ou acontecimentos ocorridos no CEFET-RN entre 1999 e 2003, mas como fonte complementar

para compreender a circulação de concepções e debates sobre inclusão no âmbito da Rede Federal.

4.1 Memórias e experiências de inclusão na ETFRN e nos primeiros anos do CEFET-RN

A síntese das entrevistas por meio de uma nuvem de palavras revela a recorrência de termos como “inclusão”, “alunos”, “professores” e “dificuldade”, evidenciando que as experiências narradas pelos participantes estão associadas aos desafios encontrados no enfrentamento de barreiras institucionais e pedagógicas. Além disso, a presença de expressões como “resistência”, “sensibilização” e “adaptação” aponta para a inclusão como um processo dinâmico, marcado por negociações, aprendizagens e reconfigurações das práticas educativas.

Figura 6 - Nuvem de palavras



Fonte: Produção da autora com base no corpus das entrevistas realizadas na pesquisa, utilizando ferramenta digital de geração de nuvem de palavras (2025)

As narrativas dos participantes indicam que, entre 1988 e 2003, período que abrange os anos finais da ETFRN e os primeiros anos do CEFET-RN, a inclusão de pessoas com deficiência ainda ocupava um espaço periférico nas práticas institucionais. Os depoimentos também indicam que a transformação da ETFRN em CEFET-RN ampliou as funções institucionais e diversificou as ofertas formativas, sem produzir, de imediato, mudanças significativas nas concepções e práticas relacionadas à inclusão escolar.

A fala de (E1), ao associar a ausência de estudantes com deficiência ao caráter “elitizado” do processo seletivo, explicita essa dinâmica excludente. Referindo-se ao contexto da década de 1990, período em que atuava na instituição, o entrevistado enfatiza aspectos relacionados ao ingresso desses estudantes na ETRN:

Bom, naquele tempo não tinha pessoas com deficiência aqui. Eu acho que nenhuma rede federal tinha. Mesmo porque, para acessar o IF que antigamente era escola técnica, era uma prova muito puxada. E aí, acabava elitizando muito os alunos. Tanto que, aqui em Natal, e no interior também, tinha vários cursinhos de preparação para acesso ao IFRN. Inclusive, o próprio IFRN, em sentido de inclusão, ele fazia um curso de formação, tipo de preparação pros alunos entrarem aqui nos cursos técnicos. Mas nada ligado à pessoa com deficiência (E1).

Ao afirmar que ‘não havia pessoas com deficiência’ o entrevistado não apenas relata uma percepção de ausência, mas oferece elementos para problematizar os critérios de visibilidade e pertencimento presentes naquele contexto institucional.

Essa leitura é reforçada pela fala de (E2), “Não se falava absolutamente nada sobre esse tema”. O silêncio institucional, não indica inexistência, mas exclusão simbólica, uma vez que, como destaca Pollak (1992), memória, esquecimento e silêncio constituem dimensões interdependentes na construção do passado.

Tal dinâmica não se restringe ao plano institucional, mas atravessa também as trajetórias individuais dos sujeitos, como evidencia o relato de (E3):

Porque, como eu disse a senhora informalmente aqui antes, eu não tinha essa visão minha como pessoa com deficiência. A minha família nunca sentou para conversar; “Ó, você é uma pessoa com deficiência, tem as suas limitações aqui, é um pouco diferente, a sociedade vai lhe ver dessa forma. E você tem que se impor, você tem direito a isso, tem direito...” “Não, não. Não houve esse diálogo.

A ausência de reconhecimento da deficiência, tanto no âmbito escolar quanto familiar, constata um processo mais amplo de invisibilização, no qual o silêncio opera como mecanismo de negação e apagamento das diferenças. A fala de (E3) explicita que a falta de diálogo sobre a deficiência contribuiu para a construção de um sentimento de constrangimento e deslocamento, indicando que a exclusão não se dá apenas pela ausência de acesso, mas também pela ausência de reconhecimento e pertencimento.

O estranhamento também se manifesta no plano simbólico e linguístico. A expressão “professora dos aleijados”, relatada por (E1), evidencia não apenas preconceitos individuais, mas a ausência de uma linguagem institucional inclusiva, apontando os limites da cultura escolar da época. A recorrência dessa denominação indica sua naturalização no cotidiano institucional, reforçando classificações baseadas na deficiência.

Desta maneira, a linguagem não constitui um elemento isolado, mas expressão de uma cultura escolar que, na ausência de políticas formais, reproduzia formas de diferenciação e hierarquização. A curiosidade de professores que observavam os alunos “pelo vidro” reforça essa condição de alteridade, evidenciando a posição desses sujeitos como exceção no espaço escolar.

As experiências relatadas pelos entrevistados indicam ainda que a inclusão produziu transformações nas próprias percepções docentes acerca do ensino e da aprendizagem. Ao recordar seus primeiros contatos com alunos com deficiência, E1 afirma: “Quando eu olhei aquelas pessoas, eu falei: ‘Meu Deus, eu tô ferrada. Nunca que eu vou ser professora aqui, eu não vou dar conta’.” (E1).

Percebemos que a chegada dessas pessoas provocava deslocamentos nas concepções pedagógicas até então consolidadas. A insegurança inicial da professora indica não apenas ausência de formação específica, mas também o caráter inédito da presença desses sujeitos em uma instituição historicamente marcada pela homogeneização do perfil discente.

Esse cenário, contudo, não significa que inexistissem formas de acompanhamento dos estudantes que apresentavam dificuldades. O depoimento de (E5), que atuou no setor pedagógico, evidencia a existência de práticas de observação, orientação e acompanhamento individual. Ao rememorar sua atuação junto aos estudantes, o entrevistado afirma que eram identificadas “dificuldade de atenção, dificuldade de compreensão, dificuldade de se interagir”

O acompanhamento realizado pelo setor pedagógico constituía, portanto, uma prática de atenção aos estudantes, mas não deve ser confundido com a existência de uma política institucional estruturada de Educação Especial. Trata-se de uma distinção importante para compreender historicamente o período: havia iniciativas e práticas de acompanhamento, mas elas ainda estavam vinculadas às possibilidades de atuação dos profissionais e às condições institucionais existentes.

4.2 Barreiras, acessibilidade e práticas cotidianas de integração

Segundo Julia (2001), a cultura escolar é composta por normas, práticas e valores que definem tanto os conteúdos a serem ensinados quanto às condutas legítimas no espaço educativo. Nessa perspectiva, as formas de nomeação sinalizam os modos de percepção dos sujeitos que não eram reconhecidos como estudantes de direito, mas como desvios em relação à norma.

Essa lógica se materializa não apenas no plano simbólico, mas também nas condições concretas de funcionamento da ETFRN em meados da década de 1990. Ao rememorar as primeiras experiências de atendimento a estudantes com deficiência, entre 1994 e 1996, uma das entrevistadas relata que “a única acessibilidade que tinha era a rampa do bloco B para o bloco C”. Os estudantes eram conduzidos diretamente ao laboratório onde realizavam as atividades e, ao término das aulas, retornavam ao transporte que os aguardava. A narrativa evidencia que a circulação desses sujeitos permanecia condicionada pelas barreiras arquitetônicas existentes. À medida que passaram a frequentar outros ambientes da instituição e a interagir com os demais estudantes, observou-se uma ampliação gradual de sua presença no cotidiano escolar.

A preocupação com a infraestrutura física da instituição também aparece registrada em documentos e estudos sobre a história da ETFRN. Ao analisar a construção da nova sede da escola, Fernandes e Brito (2019) destacam que o projeto arquitetônico incorporava elementos considerados modernos para a época, como rampas, portas de fácil acesso, bebedouros distribuídos em diferentes espaços e áreas destinadas à circulação e convivência dos estudantes.

Documentos institucionais da década de 1970 também registram investimentos na modernização arquitetônica e na ampliação dos espaços destinados às atividades escolares. Embora tais elementos fossem apresentados como avanços para o período, as narrativas dos entrevistados indicam que essas adaptações não garantiam, necessariamente, condições efetivas de acessibilidade e permanência para pessoas com deficiência, sinalizando limites entre o planejamento estrutural e as experiências concretas vivenciadas no cotidiano escolar.

Figura 7 - Demonstrativo de espaços utilizados no imóvel da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, em 1974

AMBIENTE/ESPAÇO	ÁREA CONSTRUÍDA
1. Pavimento Térreo	1.900 m ²
2. Primeiro Pavimento	2.620 m ²
3. Segundo Pavimento	2.350 m ²
4. Oficinas	2.600 m ²
5. Laboratório de Mecânica	1.160 m ²
6. Laboratório de Edificações	1.180 m ²
7. Laboratório de Eletrotécnica	1.160 m ²
8. Ginásio	2.115 m ²
9. Arquibancada do Estádio	630 m ²
10. Casa de Força	75 m ²
11. Caixa D'Água Aérea - 63.000 litros -	
12. Reservatório D'Água Subterrâneo - 123.000 litros -	
13. Muros de Contorno	1.200 ml
14. Estacionamento	7.500 m ²
15. Rampa de Entrada e Saída	1.500 m ²
16. Calçamento Interno	1.160 m ²
17. Calçada Externa	2.250 m ²
18. Pórtico de Entrada	131 m ²
19. Áreas Arborizadas	820 m ²
20. Área Total do Terreno - 90.000 m ²	

Fonte: Galvão (1974, p. 24), reproduzido em Fernandes e Brito (2019, p. 91)

O depoimento de E2 evidencia que, apesar dos avanços arquitetônicos mencionados nos documentos institucionais, a acessibilidade ainda se apresentava de forma limitada diante das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência no cotidiano. A narrativa explicita que as barreiras ultrapassavam o espaço físico escolar, envolvendo também questões relacionadas ao transporte, às tecnologias assistivas e às condições sociais da época.

Meu corpo, apesar de eu entender que a melhor forma de deslocamento seria por cadeira de rodas, mas que na época seria inviável (1988 -1991), porque não existia ônibus adaptado, eram muitos obstáculos. A tecnologia usada nas cadeiras de rodas da época também não ajudava, porque não existiam as cadeiras personalizadas, né? Nessa época aí, pelo menos, não sei se era por uma questão social, acredito que não. Porque, na minha compreensão, o acesso à cadeira de rodas era um padrão que às vezes você não tinha nem onde comprar. Se eu não me engano, era a LBV que eles distribuía e era um padrão. Não importa se você tinha 10 quilos ou 100. E era um padrão que, na verdade, comparado ao tempo de hoje, as cadeiras eram muito precárias (E2).

A narrativa de (E2) demonstra que as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência extrapolavam os limites da escola e envolviam condições sociais mais amplas. A inexistência de transporte adaptado, a precariedade das cadeiras de rodas e as limitações tecnológicas da época demonstram que a acessibilidade não dependia apenas de adaptações arquitetônicas, mas de um conjunto de condições materiais e sociais que possibilitassem a participação efetiva desses sujeitos.

Os avanços estruturais destacados nos documentos institucionais mostravam-se limitados diante das múltiplas barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência. Como afirma Sassaki (2007, p. 8), “Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência”, indicando que a inclusão não se limita às adaptações físicas, mas envolve o reconhecimento das necessidades, experiências e condições reais vivenciadas por esses sujeitos e a importância de ouvir essas pessoas.

Essa análise dialoga com Faria Filho *et al.* (2004), ao enfatizar que a cultura escolar se materializa em práticas, rotinas e modos de funcionamento que podem reproduzir desigualdades, mesmo sem intencionalidade explícita. A ausência de infraestrutura acessível revela que a escola não estava organizada para acolher a diversidade.

As barreiras descritas pelos entrevistados não se limitavam às condições materiais de acesso à escola. Elas também influenciavam as formas como os próprios sujeitos construíam suas trajetórias educacionais e atribuíam significado à escolarização.

Ao narrar sua trajetória, E3 atribui centralidade à construção da autonomia como elemento fundamental para sua permanência escolar. As experiências familiares aparecem associadas à necessidade de independência diante das limitações impostas pela exclusão social:

“Minha mãe chegava para mim assim de forma muito dura, dizia: ‘Ó, vai ser muito complicado a sua vida se você não estudar’” (E3).

A narrativa do entrevistado revela que a escolarização era compreendida não apenas como possibilidade de ascensão social, mas como condição de sobrevivência e afirmação da própria dignidade. A educação aparece associada à construção da autonomia e ao reconhecimento social, evidenciando o peso atribuído à formação escolar nas trajetórias das pessoas com deficiência.

As experiências relatadas pelos entrevistados precisam ser compreendidas também à luz das características históricas da própria Educação Profissional. As formas de organização da ETFRN refletiam valores e práticas construídas ao longo da trajetória dessa modalidade de ensino, influenciando as possibilidades de acesso, permanência e participação dos estudantes.

A análise documental, em diálogo com as narrativas dos sujeitos, permite identificar aspectos de uma cultura escolar caracterizada por elevados níveis de normatização, disciplinamento e padronização dos processos formativos. Tal configuração remete ao contexto histórico da Educação Profissional que, segundo Lima (2019), esteve associada à preparação de trabalhadores disciplinados e tecnicamente qualificados para atender às demandas do setor produtivo.

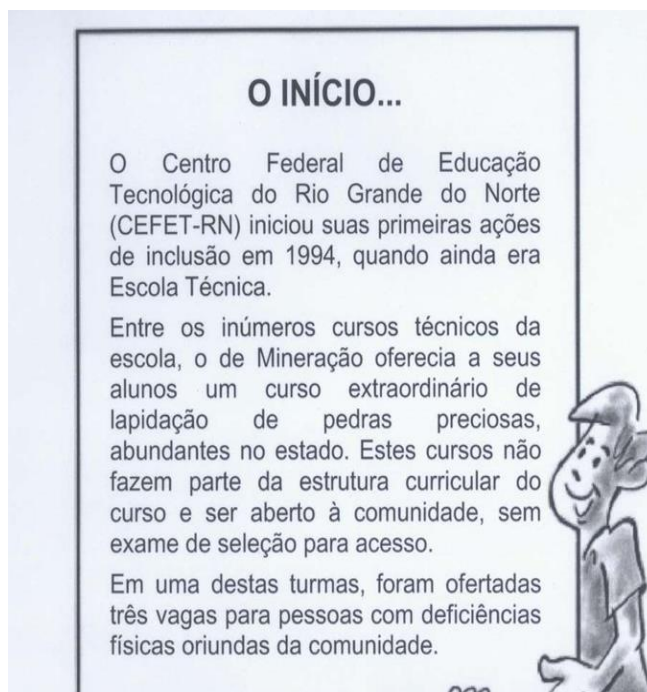
Nesse contexto, a presença de estudantes com deficiência passou a tensionar práticas e concepções orientadas pela padronização dos percursos formativos e pela valorização do desempenho técnico. As narrativas analisadas permitem compreender como esse processo exigiu adaptações institucionais e a revisão de pressupostos anteriormente considerados naturais no cotidiano escolar.

As experiências analisadas demonstram que a inclusão não se efetiva apenas por meio da formalização de políticas ou da realização de adaptações pontuais na estrutura física das instituições. No contexto da ETFRN e dos primeiros anos do CEFET-RN, os relatos demonstram que a ampliação do acesso exigia transformações mais profundas nas culturas institucionais, nas práticas pedagógicas e nas concepções que orientavam o trabalho educativo. Nesse sentido, reconhecer as diferenças como parte constitutiva do espaço escolar implicava garantir não apenas o ingresso, mas também condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem.

4.3 Entre integração e inclusão: a construção das primeiras ações institucionais

As análises desenvolvidas na seção anterior evidenciaram que a presença de estudantes com deficiência na ETFRN ocorria em um contexto marcado por barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, que limitavam sua participação no cotidiano escolar. Apesar dessas dificuldades, os documentos institucionais e as narrativas dos colaboradores indicam que, ao longo da década de 1990 e nos primeiros anos dos anos 2000, começaram a surgir iniciativas voltadas ao atendimento desse público. Ainda que essas experiências não configurassem uma política institucional consolidada, elas representam importantes indícios das transformações que passaram a ocorrer na instituição, revelando um movimento gradual de ampliação da visibilidade das pessoas com deficiência no âmbito da Educação Profissional. A análise dessas experiências permite compreender como a instituição passou a responder às demandas relacionadas à Educação Especial em um período marcado pela ampliação dos marcos legais e pelas transformações ocorridas na Educação Profissional brasileira.

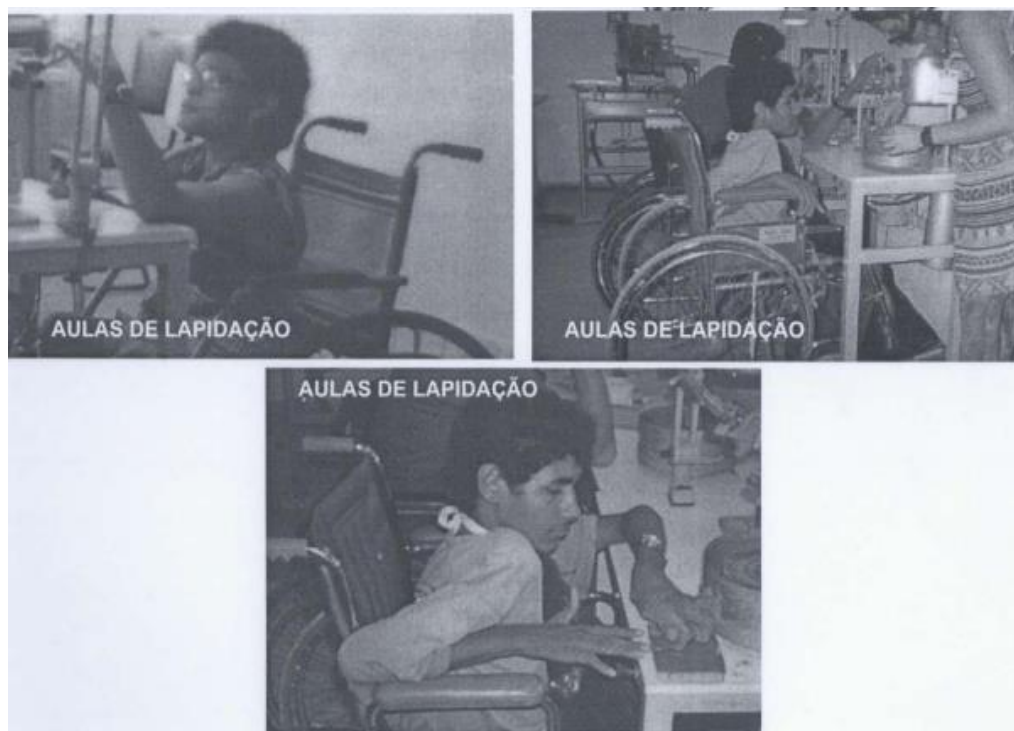
As fontes iconográficas a seguir pertencem ao acervo do Núcleo de Inclusão do CEFET-RN e foram organizadas em 2007. Contudo, parte significativa dos eventos retratados refere-se ao período anterior à transformação institucional ocorrida em 1999, quando a instituição ainda era denominada ETFRN. Por essa razão, a análise considera a temporalidade dos acontecimentos e não apenas a institucionalidade vigente no momento da produção do documento.

Figura 8 - O início

Fonte: Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.
Oficina de trabalho da região Nordeste: área de Tecnologia dos Recursos Naturais.
Natal/RN, Documento institucional. Arquivo Geral IFRN/CNAT.

A imagem abaixo apresenta um recorte do Portfólio Institucional do Núcleo de Inclusão. Entre essas iniciativas, destaca-se a oferta de vagas no curso de lapidação de pedras preciosas para pessoas com deficiência, considerada uma das primeiras iniciativas institucionais identificadas de formação profissional dirigidas a pessoas com deficiência

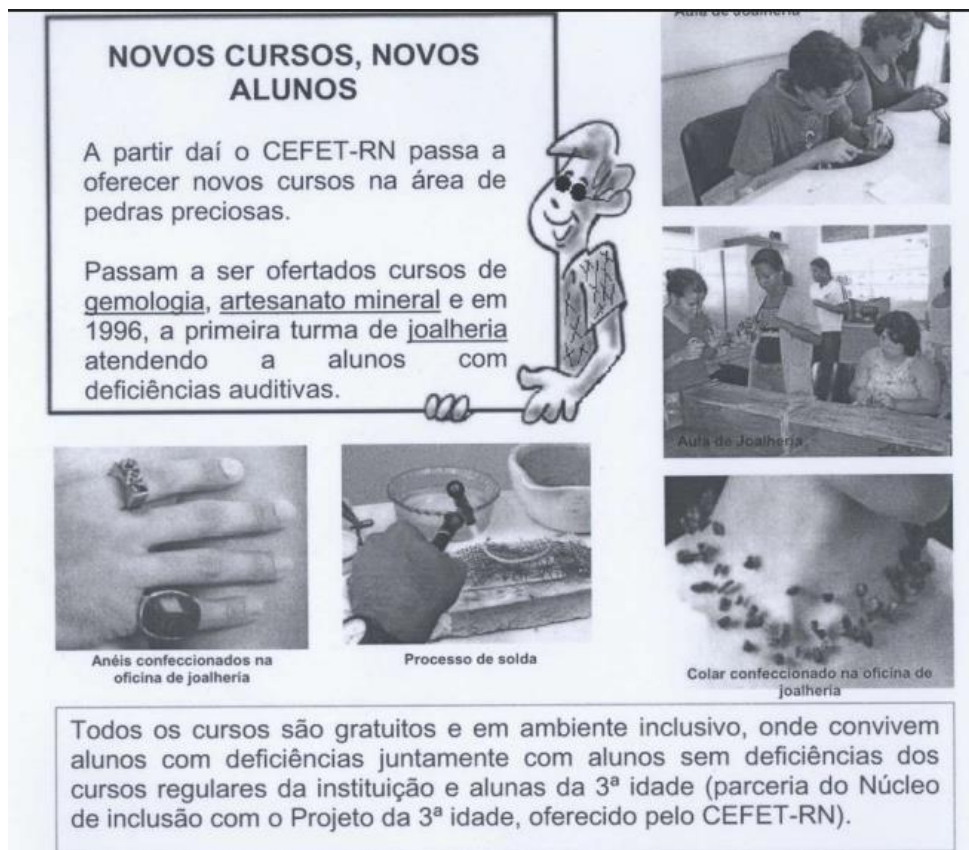
Figura 09 - Aulas de lapidação



Fonte: Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.
Oficina de trabalho da região Nordeste: área de Tecnologia dos Recursos Naturais.
Natal/RN, Documento institucional. Arquivo Geral IFRN/CNAT

Os cursos eram ofertados como ações extraordinárias abertas à comunidade e não integravam a estrutura curricular regular da instituição. Foram disponibilizadas vagas destinadas a pessoas com deficiência, possibilitando seu acesso a determinadas atividades formativas desenvolvidas pela ETFRN. Embora essas iniciativas não configurassem uma política institucional de inclusão, constituem indícios da ampliação das discussões sobre o atendimento a esse público no âmbito da Educação Profissional. Tais experiências ocorreram em um período marcado pela ampliação dos marcos legais relacionados aos direitos das pessoas com deficiência e revelam movimentos iniciais de aproximação entre as demandas por inclusão e as práticas desenvolvidas pela instituição.

Figura 10 - Primeira turma de Joalheria



Fonte: Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Natal/RN, Documento institucional. Arquivo Geral IFRN/CNAT

Os registros fotográficos mostram que as primeiras ações voltadas às pessoas com deficiência estavam concentradas em cursos específicos oferecidos à comunidade externa. Embora representassem oportunidades de formação e qualificação profissional, tais iniciativas ainda se desenvolviam de forma paralela aos cursos regulares da instituição. Essas experiências não configuravam inclusão em cursos regulares e, por sua organização paralela, aproximavam-se mais de uma lógica de atendimento específico do que de uma perspectiva inclusiva.

Tais experiências permitem identificar a predominância de uma lógica de integração, na medida em que os estudantes com deficiência eram inseridos em atividades específicas como cursos de lapidação, joalheria e artesanato mineral, sem que houvesse uma transformação estrutural da instituição. Tal perspectiva aproxima-se do modelo integracionista discutido por

Mantoan (2003), no qual o acesso dos sujeitos ao espaço escolar não implicava necessariamente mudanças nas práticas pedagógicas e na organização institucional:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantoan, 2003, p. 15).

Portanto, de acordo com as reflexões de Mantoan (2003), a diferença fundamental entre os dois conceitos reside na natureza da adaptação e na estrutura do sistema de ensino. No modelo de integração, a inserção é muitas vezes parcial e condicional, operando sob a lógica de que o aluno deve se ajustar às exigências e padrões de uma escola que permanece inalterada em sua organização e práticas. Esse processo é frequentemente visto como a "justaposição" do ensino especial ao regular, mantendo um leque de serviços segregados para aqueles que não conseguem "acompanhar" o ritmo comum.

Em contrapartida, a inclusão propõe uma mudança radical de paradigma, exigindo que a escola se transforme como um todo para acolher a diversidade inerente a todos os estudantes, sem exceções ou categorizações. Enquanto a integração busca reinserir indivíduos que foram previamente excluídos, a inclusão fundamenta-se na premissa de que ninguém deve ser deixado de fora do ensino regular desde o início de sua trajetória escolar. Assim, na perspectiva inclusiva, eliminam-se as divisões entre ensino especial e regular, criando-se um sistema único e estruturado em função das necessidades de cada educando.

O depoimento de E1 evidencia que as primeiras experiências de inclusão na instituição ocorreram em um contexto no qual os docentes não dispunham, necessariamente, de formação específica para atuar com pessoas com deficiência. Ao afirmar que “não sabia libras, não sabia braille [...] eu simplesmente mostrava” (E1), a entrevistada revela que as estratégias pedagógicas eram construídas no próprio cotidiano das aulas, a partir da observação, do diálogo e da interação com os estudantes.

Em cursos marcados por atividades predominantemente práticas, a mediação do ensino ocorria por meio de demonstrações, gestos e acompanhamento direto das tarefas desenvolvidas.

Essa experiência sugere que a presença desses estudantes demandava adaptações construídas no fazer pedagógico, tensionando práticas escolares tradicionalmente organizadas a partir de padrões homogêneos de ensino e aprendizagem (Ferreira e Souza, 2020).

Essas ações evidenciam um movimento inicial de enfrentamento das barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais historicamente presentes nas instituições educacionais, ainda que tais avanços tenham ocorrido de forma gradual e mais evidente após a implementação do programa. Conforme discutem Ferreira e Souza (2020), a perspectiva inclusiva pressupõe mudanças nas estruturas escolares e no modo como a diferença é compreendida no espaço educativo, rompendo com práticas fundamentadas em padrões homogêneos de normalidade.

A inclusão emerge como um campo em construção, atravessado por limites estruturais como a seletividade, a falta de formação docente e as barreiras de acessibilidade, mas também por possibilidades abertas pela atuação de sujeitos e coletivos que, mesmo sem respaldo institucional consolidado, produziram deslocamentos significativos nas práticas educativas.

A implementação dessas ações coincide com um período em que a temática da inclusão passou a ocupar maior espaço nas discussões da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse processo, o CEFET-RN esteve envolvido em atividades de formação e sensibilização promovidas no âmbito do programa, participando da construção de estratégias voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência. As fotografias registram momentos de cursos e eventos formativos realizados constituindo indícios dos esforços institucionais voltados à incorporação das discussões sobre inclusão no cotidiano da Educação Profissional.

Figura 11 - Primeiro evento de sensibilização

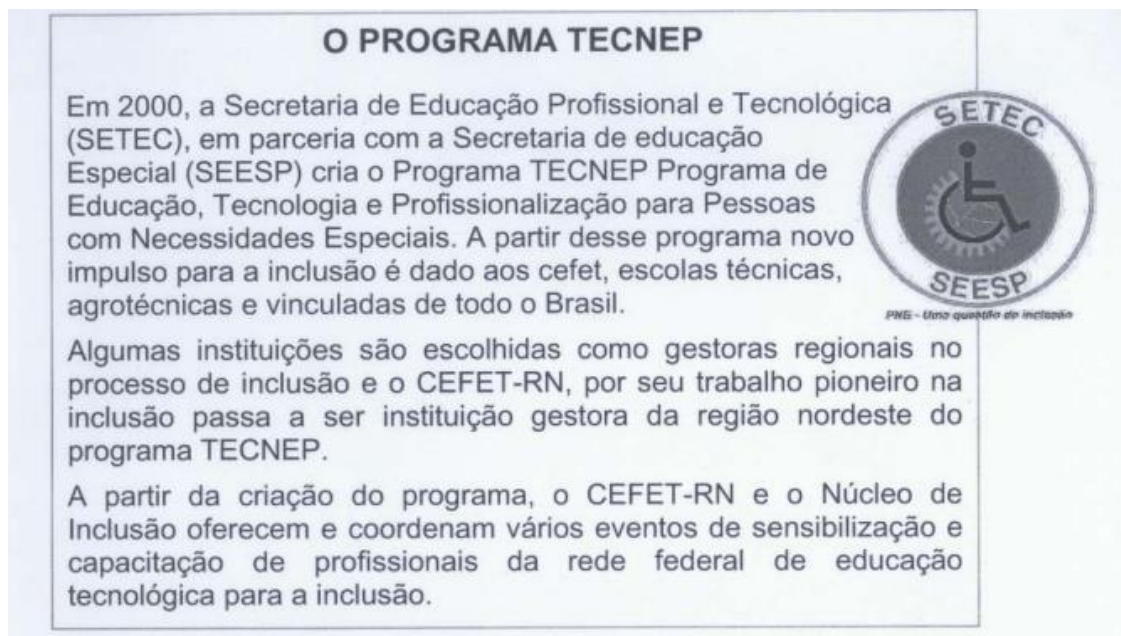


Fonte: Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte.
Natal/RN, Documento institucional. Arquivo Geral IFRN/CNAT.

Esses momentos formativos indicam a emergência de uma nova agenda educacional, alinhada às discussões nacionais e internacionais sobre inclusão. Contudo, ao enfatizar a sensibilização, evidencia-se que o desafio central naquele momento não era apenas pedagógico ou estrutural, mas, sobretudo, cultural, uma vez que implicava a revisão de concepções historicamente consolidadas sobre deficiência, normalidade e aprendizagem.

Além disso, as iniciativas desenvolvidas no âmbito do TEC NEP indicam um deslocamento gradual de práticas marcadas pela lógica da integração para ações que buscavam ampliar as condições de participação institucional dos estudantes com deficiência. Contudo, como observa Mantoan (2003), a efetivação da inclusão não se restringe à adaptação física dos espaços ou ao acesso formal à instituição, exigindo transformações mais profundas nas práticas pedagógicas, na cultura escolar e nas relações estabelecidas no cotidiano educacional.

Figura 12 - O programa TEC NEP



Fonte: Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. *Oficina de trabalho da região Nordeste: área de Tecnologia dos Recursos Naturais*. Natal/RN, Documento institucional. Arquivo Geral IFRN/CNAT.

A imagem que apresenta o Programa TEC NEP indica um momento significativo de institucionalização das ações voltadas à inclusão na Educação Profissional e tecnológica. Sua composição, que articula texto explicativo, símbolos institucionais e registros fotográficos de eventos, revela que a inclusão não se configurava apenas como um discurso normativo, mas como um conjunto de práticas em desenvolvimento no interior das instituições da Rede Federal.

O conteúdo textual destaca a criação do programa no início dos anos 2000 e sua finalidade de promover ações voltadas à educação, à tecnologia e à profissionalização das pessoas com deficiência. Nesse contexto, observa-se também a ampliação das discussões sobre acessibilidade e inclusão no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a preocupação de assegurar não apenas o acesso, mas também condições de permanência e participação dos estudantes nos espaços educativos.

Esse movimento converge com a análise de Vilaronga *et al.* (2022), que apontam para um processo gradual de ampliação das políticas inclusivas na Rede Federal, inicialmente

centradas no acesso e, posteriormente, acompanhadas de ações voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes público-alvo da educação especial.

Ao mesmo tempo, as imagens de eventos como cursos de capacitação, seminários e encontros de sensibilização indicam que a implementação dessa proposta teve como um de seus principais eixos a formação de profissionais e a mobilização da comunidade escolar. Esses registros visuais reforçam a ideia de que a inclusão demandava mudanças nas práticas pedagógicas, na organização institucional e nas concepções sobre o público atendido. Conforme discutem Ferreira e Souza (2020), a perspectiva inclusiva pressupõe o questionamento das estruturas escolares fundamentadas em padrões homogêneos de normalidade, exigindo transformações que ultrapassem adaptações pontuais.

Além disso, a presença de múltiplos momentos formativos na imagem sugere que a inclusão foi sendo construída a partir do diálogo, da troca de experiências e do investimento em capacitação continuada. Isso indica que não se tratava de uma política pronta e acabada, mas de um processo em constante elaboração, atravessado por desafios institucionais e pela necessidade de ressignificação das práticas educativas.

Dessa forma, a análise das imagens, dos documentos institucionais e das narrativas dos colaboradores sugere que a inserção da Educação Especial na Educação Profissional constituiu um processo gradual, permeado por continuidades, mudanças e diferentes ritmos de implementação. Embora os marcos legais tenham ampliado o reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, sua materialização no contexto da ETFRN e dos primeiros anos do CEFET-RN ocorreu por meio de experiências concretas, iniciativas institucionais e adaptações construídas ao longo do tempo. Nesse sentido, a inclusão pode ser compreendida como resultado da interação entre normativas, práticas e sujeitos que, em diferentes contextos, contribuíram para redefinir as possibilidades de acesso e participação na Educação Profissional.

Por fim, ao considerar a Educação Profissional na perspectiva inclusiva, permite-se observar que o acesso à formação não garante, por si só, a efetiva participação dos sujeitos. Conforme discutem Souza e Oliveira (2021), a Educação Profissional inclusiva implica a

criação de condições pedagógicas, institucionais e sociais que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência.

Assim, o estudo da ETFRN e os primórdios do CEFET-RN no período de 1988 a 2003 permite compreender a inclusão como um processo histórico permeado por contradições, permanências e deslocamentos institucionais. Inserida em uma cultura escolar historicamente marcada pela seletividade, pela racionalidade técnico-administrativa e pela valorização do desempenho acadêmico, a instituição ainda operava, naquele contexto, sob forte influência do paradigma da integração, no qual o acesso das pessoas com deficiência aos espaços escolares permanecia condicionado à adaptação dos sujeitos às normas e exigências institucionais. Como argumentam Silva e Sardagna (2024), as políticas educacionais voltadas à inclusão foram historicamente atravessadas por mecanismos de regulação e normalização, articulados às formas de organização social e escolar.

Com o objetivo de identificar as prioridades institucionais e as mudanças ocorridas ao longo do período investigado, foram analisados os Planos de Ação da ETFRN e do CEFET-RN produzidos entre 1990 e 2000. Esses documentos constituem importantes fontes para compreender as diretrizes administrativas e educacionais que orientavam a instituição em diferentes momentos de sua trajetória. A análise comparativa dos planos permite observar permanências e rupturas relacionadas à organização do ensino, à gestão institucional, à infraestrutura e às estratégias de desenvolvimento adotadas ao longo da década. O Quadro 4 sintetiza os principais objetivos presentes em cada documento e destaca as mudanças observadas no período:

Quadro 4 – Análise comparativa dos planos

Ano	Instituição	Principais Objetivos	Mudanças Observadas

1990	ETFRN	Aperfeiçoamento do ensino; assistência ao educando; capacitação de recursos humanos; integração escola-empresa-comunidade; manutenção e expansão da infraestrutura; reequipamento de laboratórios.	Predomínio de uma visão operacional e administrativa voltada para a consolidação da educação técnica, melhoria das condições de ensino e fortalecimento da estrutura física e laboratorial.
1992	ETFRN	Aperfeiçoamento do ensino; apoio ao estudante; valorização dos recursos humanos; modernização administrativa; integração escola-empresa-comunidade; investimentos e infraestrutura.	Ampliação das preocupações administrativas, com maior destaque para a modernização da gestão e valorização dos servidores. Mantém-se a centralidade da formação técnica e da relação com o setor produtivo.
1993	ETFRN	Planejamento participativo; capacitação de chefias; definição de macropolíticas institucionais; revisão curricular; acompanhamento de egressos; redução da reprovação e da dependência; melhoria do rendimento escolar.	Surge uma preocupação mais explícita com avaliação institucional, qualidade acadêmica, acompanhamento dos estudantes e planejamento estratégico das ações educacionais.
2000	CEFET-RN	Gestão estratégica; desenvolvimento institucional; adaptação às reformas da Educação Profissional; ampliação da função social da instituição; fortalecimento da educação tecnológica; definição de metas e projetos institucionais.	Mudança de paradigma: da gestão operacional para a gestão estratégica. O documento incorpora conceitos de planejamento estratégico, competitividade, inovação, desenvolvimento sustentável e resposta às transformações do mundo do trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A análise comparativa dos planos institucionais indica que, ao longo da década de 1990, as prioridades da ETFRN estavam concentradas no fortalecimento da formação técnica, na ampliação da infraestrutura e na qualificação dos recursos humanos. Os documentos analisados não apresentam referências explícitas à Educação Especial ou à inclusão de estudantes com deficiência, indicando que essa temática ainda não ocupava posição central no planejamento institucional.

O Plano de Ação de 1992 demonstra que a ETFRN já desenvolvia iniciativas voltadas ao acompanhamento pedagógico dos estudantes, contemplando ações de orientação educacional, supervisão pedagógica, atendimento individual e coletivo, reuniões com familiares e monitoramento do rendimento escolar. Observa-se uma preocupação institucional com a permanência e o desempenho dos estudantes, expressa em atividades destinadas à identificação de dificuldades de aprendizagem e ao encaminhamento de situações consideradas necessárias. Contudo, não foram identificadas referências específicas à Educação Especial, à acessibilidade ou ao atendimento de estudantes com deficiência, indicando que essa temática ainda não ocupava posição explícita no planejamento institucional da época.

Figura - 13 Plano de ação 1992

Ação	Executor	Detalhamento
09. Supervisão Pedagógica junto ao Grupo de professores de Física	CTP/SP	- Localização de dificuldades, Discussão com coordenador, assessoramento à coordenação e organização e execução de estudos com as carências do grupo
		- Orientação coletiva e individual
10. Orientação de turmas de 1º período	CTP/OE	- Apresentação geral da estrutura da ETFRN, Apresentação de atividades desenvolvidas pelo grêmio, Estudo sobre sistema de avaliação, Recuperação e dependência
		- Aplicação de questionário, Análise de rendimento escolar, Estudo sobre educação e análise sobre dificuldades apresentadas pelos alunos
11. Atendimento e Orientação Individual e Grupal	CTP/OE/S.Soc.	- Atendimento individual ao aluno, apresentação de alternativas, acompanhamento e encaminhamento do aluno a outros profissionais e atendimento a pais de alunos
12. Reunião com pais de alunos do 1º período	CTP/OE	- Realização de reuniões para informações gerais do aluno
13. Implantação e Implementação dos Conselhos de Cursos	CTP/OE	- Escolha de professores conselheiros e representantes de turmas e reuniões sistemáticas
14. Trabalho com Representantes de Turmas do 2º Período	CTP/DDE	- Estudo sobre representante de turma, estudo sobre liderança e escolha de rei

Fonte: Plano de ação (ETFRN, 1992)

No plano de 1993 observa-se a ampliação das preocupações com a qualidade acadêmica, o acompanhamento dos estudantes e a avaliação institucional. Ainda que não haja referências diretas à inclusão, esse movimento sinaliza uma ampliação do olhar institucional para questões relacionadas à permanência e ao desempenho escolar.

A transformação da ETFRN em CEFET-RN e a elaboração do plano de 2000 sugerem mudanças na concepção de gestão institucional. O documento passa a incorporar princípios relacionados ao planejamento estratégico, ao desenvolvimento institucional e à ampliação da função social da instituição, aspectos que criam condições para a incorporação gradual das discussões sobre acessibilidade e inclusão.

Embora a inclusão ainda não apareça de forma explícita entre os objetivos institucionais analisados, as evidências documentais e as narrativas dos colaboradores indicam que, nesse período, começaram a ser construídas iniciativas voltadas ao

atendimento de estudantes com deficiência. Tal constatação sugere que as primeiras ações inclusivas surgiram inicialmente a partir de experiências desenvolvidas no cotidiano institucional, antecedendo sua incorporação mais sistemática aos documentos de planejamento.

A análise das fotografias, dos documentos institucionais, das narrativas dos colaboradores e dos planos de ação permite compreender que a inserção da Educação Especial na ETFRN e nos primeiros anos do CEFET-RN ocorreu de forma gradual e marcada por diferentes temporalidades. Enquanto os marcos legais ampliavam o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, as transformações institucionais avançavam em ritmo mais lento, coexistindo práticas integracionistas, iniciativas pontuais de acessibilidade e esforços voltados à ampliação da participação desses estudantes. Nesse contexto, as ações desenvolvidas entre 1988 e 2003 constituem importantes antecedentes das políticas inclusivas que seriam consolidadas posteriormente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a constituição histórica das práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência no âmbito da Educação Profissional, entre 1988 e 2003, a partir das experiências desenvolvidas na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) e nos primeiros anos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), considerando as transformações legais, institucionais e culturais que marcaram o período.

A análise realizada permitiu identificar que as mudanças ocorridas no campo da Educação Especial, especialmente após a Constituição Federal de 1988, repercutiram no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Ao longo do período investigado, houve ampliação do arcabouço legal voltado à garantia do acesso à educação, acompanhada pela defesa da escolarização desses sujeitos nos espaços comuns de ensino. Entretanto, a existência de dispositivos normativos não se traduziu imediatamente em transformações nas práticas institucionais, permanecendo concepções e estruturas historicamente construídas. Verificou-se, assim, uma distância entre o reconhecimento do direito no plano normativo e sua materialização no cotidiano institucional.

No que se refere à cultura escolar da ETFRN e dos primeiros anos do CEFET-RN, as fontes analisadas indicam a presença de valores associados ao mérito, à disciplina, ao desempenho acadêmico e à formação técnica especializada. Essas características contribuíram para a constituição de uma cultura escolar marcada pela seletividade, pela normatização e pela padronização dos percursos formativos, colocando desafios à participação de sujeitos que não se enquadravam nos padrões predominantes.

A análise dos Planos de Ação indica que, durante a década de 1990, as prioridades institucionais estavam concentradas no fortalecimento da formação técnica, na infraestrutura e na qualificação dos recursos humanos. As narrativas dos colaboradores, por sua vez, permitem identificar que a presença de pessoas com deficiência tensionou práticas cotidianas e concepções de ensino organizadas a partir de padrões mais homogêneos, tornando visíveis desafios relacionados à acessibilidade e ao acompanhamento desses estudantes.

As entrevistas, os documentos institucionais e os registros iconográficos permitem identificar que parte das ações desenvolvidas no período resultou da atuação de servidores, docentes e equipes pedagógicas que buscavam responder às demandas apresentadas pelos estudantes. As experiências relatadas apontam para a construção de estratégias de acompanhamento, adaptações pedagógicas e formas de acolhimento que possibilitaram a participação desses sujeitos na vida escolar, ainda que em um contexto marcado pela ausência de uma política institucional sistematizada voltada à inclusão. Desse modo, a articulação entre as diferentes fontes permitiu observar tanto as ações registradas institucionalmente quanto experiências e práticas construídas no cotidiano que nem sempre estavam formalizadas nos documentos de planejamento.

As primeiras experiências identificadas também indicam que algumas práticas voltadas às pessoas com deficiência antecederam sua incorporação mais sistemática ao planejamento institucional. Os registros analisados mostram, por exemplo, a oferta de cursos específicos, como lapidação de pedras preciosas, joalheria e artesanato mineral, destinados a pessoas com deficiência. Embora essas iniciativas representassem oportunidades de formação e qualificação profissional, eram desenvolvidas de forma paralela aos cursos regulares e não implicavam, naquele momento, uma transformação estrutural da instituição. As respostas às demandas

apresentadas pelos estudantes foram, portanto, sendo construídas no cotidiano institucional por diferentes sujeitos, antes de sua incorporação a ações institucionais mais sistematizadas.

Os resultados da pesquisa indicam que as práticas observadas entre 1988 e 2003 aproximavam-se mais da lógica da integração do que da perspectiva inclusiva que ganharia maior expressão nos anos posteriores. Em diferentes momentos, a participação dos estudantes com deficiência esteve condicionada à sua adaptação às estruturas existentes, enquanto as transformações institucionais necessárias à eliminação das barreiras ainda se apresentavam de forma incipiente. Essa constatação não diminui a relevância das experiências desenvolvidas no período, mas permite compreender as condições e os limites presentes em um contexto marcado pela coexistência de práticas integracionistas, iniciativas de acessibilidade e movimentos iniciais de construção de uma perspectiva inclusiva.

Nesse contexto, a transformação da ETFRN em CEFET-RN, oficializada em 1999, e as primeiras ações desenvolvidas no âmbito do Programa TEC NEP constituíram elementos importantes para a ampliação do debate sobre acessibilidade e inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. A participação do CEFET-RN em atividades de formação e sensibilização e os registros dessas experiências indicam a inserção progressiva da temática na agenda institucional. Embora seus efeitos ainda fossem iniciais no recorte temporal adotado, as ações vinculadas ao TEC NEP integraram um movimento de ampliação das discussões sobre acessibilidade, formação dos profissionais e participação dos estudantes com deficiência, indicando mudanças nas formas de abordar a temática no âmbito institucional.

A análise da trajetória da Educação Especial na ETFRN e nos primeiros anos do CEFET-RN permite compreender que a inclusão não resultou exclusivamente da produção normativa. Sua constituição esteve relacionada à atuação dos sujeitos, às práticas desenvolvidas no cotidiano, às condições institucionais existentes e às mudanças nas concepções sobre a presença das pessoas com deficiência na Educação Profissional. Nesse sentido, o período de 1988 a 2003 não pode ser compreendido como uma passagem linear da integração para a inclusão, mas como um período marcado pela coexistência de práticas integracionistas, iniciativas pontuais de acessibilidade e movimentos institucionais que passaram a incorporar, de diferentes maneiras, a temática da inclusão.

Outro aspecto identificado pela pesquisa refere-se às diferentes temporalidades que atravessaram esse processo. Enquanto os marcos legais ampliavam o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, as transformações institucionais avançavam em ritmo distinto. Os documentos de planejamento analisados indicam que a Educação Especial e a inclusão ainda não ocupavam posição explícita entre as prioridades institucionais durante grande parte do período. Em contrapartida, as entrevistas e os registros iconográficos permitem identificar experiências e iniciativas que já estavam sendo desenvolvidas no cotidiano escolar. A diferença entre o tempo das normativas, o tempo das instituições e o tempo das experiências dos sujeitos constitui, portanto, um dos elementos centrais para compreender historicamente a constituição das práticas analisadas.

A principal contribuição desta pesquisa está em demonstrar, a partir da articulação entre documentos, narrativas orais e registros iconográficos, que a presença das pessoas com deficiência na ETFRN e nos primeiros anos do CEFET-RN não pode ser compreendida apenas pela existência ou ausência de uma política institucional formal. As fontes permitiram identificar práticas, estratégias e iniciativas construídas no cotidiano por diferentes sujeitos, inclusive em momentos nos quais a temática ainda não ocupava lugar explícito nos documentos de planejamento institucional. Ao recuperar essas experiências, a pesquisa contribui para a historiografia da Educação Profissional e da Educação Especial, trazendo elementos para compreender como a presença das pessoas com deficiência passou a integrar a história da Educação Profissional no Rio Grande do Norte.

Desse modo, a trajetória analisada entre 1988 e 2003 foi constituída por permanências e mudanças, entre práticas construídas pelos sujeitos e movimentos posteriores de institucionalização. Mais do que uma trajetória linear entre integração e inclusão, as fontes analisadas apontam para diferentes formas de apropriação das mudanças legais e institucionais e para a construção de respostas às demandas dos estudantes no cotidiano escolar. Compreender essa trajetória permite reconhecer que o direito à educação das pessoas com deficiência se constitui não apenas no plano das normas, mas também nas práticas, relações e experiências que dão concretude a esse direito no interior das instituições.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Galery (org.). **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus, 2017.

BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula. Os modelos médico e social de deficiência a partir dos significados de segregação e inclusão nos discursos de Michel Foucault e de Martha Nussbaum. **Revista Estudos Institucionais**, v. 2, n. 2, p. 737-755, 2016.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (org.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto de 18 de janeiro de 1999**. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte – CEFET/RN, e dá outras providências. Brasília, DF: 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º 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.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/402854>. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2001>. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Brasília, DF: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Anais do Seminário Nacional: Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – Programa TEC NEP**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Ação 2000**. Natal: CEFET-RN, 2000.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo. **O programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal, 2015.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Ementário de legislação do ensino**. Natal: ETFRN, 1989.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Ação 1988**. Natal: ETFRN, 1988.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Ação 1990**. Natal: ETFRN, 1990.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de ação: 1992**. Natal: ETFRN, 1992. Acervo documental da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Ação 1993**. Natal: ETFRN, 1993.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, sociedade e educação no Brasil, 9., 2012, João Pessoa. Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 1492-1508.

ETFRN. **Documento institucional: diretrizes pedagógicas**. Natal: ETFRN, 1999.

ETFRN. **Relatório anual de atividades**. Natal: ETFRN, 1995.

EUSTÁQUIO, Daniella Lago Alves Batista de Oliveira. **História e memória da ETFRN (1968-1998) e a gestão da professora Luzia Vieira de França**. 2024. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Racionalidades e ambiguidades da organização Instituto Federal: o caso do Rio Grande do Norte**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2015.

FERNANDES, Francisco das Chagas Mariz; BRITO, Severino do Ramo de. **Do ensino industrial ao técnico: um ciclo de empreendedorismo no IFRN**. Natal: IFRN, 2019.

FERREIRA, Giselle Coutinho; SOUZA, Flávia Faissal de. Concepções sobre identidade e diferença no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de et al. (org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação entre novas epistemologias, biodiversidade, diferença, democracia e inclusão**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe; DP et alii, 2020. p. 445-451.

FORNAZIER, Armando; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. **O ideário neoliberal no Brasil na década de 1990 e suas implicações no trabalho e nos setores produtivos**. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348235089_O_ideario_neoliberal_no_Brasil_na_decada_de_1990_e_suas_implicacoes_no_trabalho_e_nos_setores_produtivos. Acesso em: 10 maio 2026.

GALVÃO, Altair de Oliveira; SILVEIRA, Carlos Roberto da. A pessoa com deficiência e a educação inclusiva: uma reflexão a partir das linhas abissais. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 33, n. 1, p. 1-21, 2024. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.67044.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). *Atos e fatos*. Portal da Memória do IFRN. Natal, 2026. Disponível em: https://centenario.ifrn.edu.br/atos-e-fatos?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 14 maio 2026.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LIMA, Aline Cristina da Silva; MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. **A cultura política brasileira nos anos de chumbo e a história da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1985)**. 2019. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/site/anais?impressao>. Acesso em: 05 Maio 2026.

LIMA, Eva Lúcia Maniçoba de. **Inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: ações institucionais e vozes docentes**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDEIROS, Arilene Lucena de. **A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendiz Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002.

NÓBREGA, Erickson Faustino da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Educação Profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 1, n. 3, p. 266-276, dez. 2015.

OLIVEIRA, Arão Davi; SOUZA E SILVA, Celeida Maria Costa de. **Reformas na Educação Profissional brasileira na década de 1990: consenso e hegemonia**. 2019.

PEGADO, Erika Araújo da Cunha (org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. Natal: CEFET-RN, 2006.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RÁDIO SENADO. **O que é o Sistema S? Entenda o que é, como funciona e como surgiu**. Brasília, DF, 11 maio 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/05/11/o-que-e-o-sistema-s-entenda-o-que-e-como-funciona-e-como-surgiu>. Acesso em: 14 maio 2026.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5).

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor da Educação Profissional técnica**. São Paulo: SENAC, 2009.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SANTOS, Martha Larissa Alexandre dos. **A materialização da educação inclusiva para o público-alvo da educação especial no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SILVA, Adiel Philipe Leão da; SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de educação inclusiva sob análise das noções foucaultianas de biopolítica e governamentalidade: um estudo de revisão. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 33, n. 1, p. 1-25, 2024. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.69310.

SILVA, Cirlene Maria da. Os desafios da educação inclusiva e a escola hoje. In: **Anuário de Produções Acadêmico-Científicas dos Discentes da Faculdade Araguaia**, 2015.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos (org.). **Educação inclusiva: diálogos entre teoria e prática**. Natal: EDUFRN, 2021.

SOUZA, Sandra Freitas de; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional inclusiva: uma oportunidade para pessoas com deficiência**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Tradução: Edílson Alkmim da Cunha. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Brasília: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antonio de. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, n. 40, p. 152-169, 2016.

VIEIRA, Rosângela de Lima (org.). **Ecos da ditadura na sociedade brasileira (1964-2014).** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues; VOLANTE, Daniele Pinheiro; GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. **Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros: serviços e possibilidades de atuação.** 1. ed. São Carlos, SP: De Castro; EDESP-UFSCar, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E PEDAGOGOS

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNO EGRESSO

Entrevista professores e Pedagogos

1. Agradecemos sua disponibilidade para compartilhar experiências sobre a inclusão escolar no IFRN antes da criação do TECNEP. Para começar, poderia se apresentar, falando um pouco sobre você e sua trajetória.
2. Qual sua formação de base e qual sua função na ETFRN nesse período?
3. Em que cursos ou setores você atuava? Por quanto tempo?
4. Como a Instituição compreendia, naquele período, a inclusão de pessoas com deficiência?
5. Existiam políticas institucionais voltadas à acessibilidade e inclusão? Ou eram ações pontuais?
6. Você se lembra de ter atuado com estudantes com deficiência? Poderia descrever uma ou mais experiências?
7. No caso de estudantes cadeirantes, que desafios a escola enfrentava em termos de infraestrutura e acessibilidade?
8. Como você se sentia em relação à sua formação para lidar com a diversidade e com alunos com deficiência?
9. Havia discussões sobre inclusão nos espaços de formação continuada da Instituição?
10. Você costumava adaptar atividades, avaliações ou metodologias? Como isso era feito?
11. Como você percebia a reação dos demais colegas professores diante da presença de alunos com deficiência?
12. Houve resistências? Acolhimento? Como isso se manifestava?
13. Havia algum trabalho articulado entre professores e setor pedagógico para atender esses estudantes?
14. O setor pedagógico possuía alguma orientação ou protocolo específico para lidar com situações de inclusão?
15. Há alguma experiência marcante que você gostaria de compartilhar?
16. Com base em sua vivência, como você avalia os avanços e limites da ETFRN em relação à inclusão no período analisado?
17. Gostaria de deixar algum comentário ou sugestão final?

Entrevista Gestor

1. Agradecemos sua disponibilidade para compartilhar experiências sobre a inclusão escolar no IFRN antes da criação do TECNEP. Para começar, poderia se apresentar, falando um pouco sobre você e sua trajetória.
2. Qual cargo de gestão você exerceu na ETFRN e em que período?
3. Quais eram suas principais atribuições na época?
4. Como a Instituição compreendia a inclusão de pessoas com deficiência nos anos 1980 e 1990?
5. Quais eram as condições de acessibilidade na Instituição? Houveram adaptações estruturais?
6. A Instituição recebeu alunos com deficiência física ou outras deficiências nesse período? Quantos, aproximadamente?
7. Havia alguma diretriz interna ou política institucional para lidar com esses estudantes?
8. Haviam parcerias com outras instituições ou organizações que contribuíram com o processo de inclusão?
9. Quais recursos materiais e humanos estavam disponíveis para apoiar as práticas de inclusão?
10. De que forma a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e outras políticas educacionais impactaram (ou não) a gestão da escola?
11. A gestão incentivava ações de formação para professores voltadas à diversidade e inclusão?
12. Houve alguma iniciativa de apoio pedagógico específico para esses alunos?
13. Quais foram os maiores desafios que a gestão enfrentou ao lidar com a inclusão de estudantes com deficiência?
14. Houve resistência por parte de professores, estudantes ou familiares?
15. Que ações ou decisões de gestão você considera mais significativas para promover a inclusão na época?
16. Que conselhos você daria hoje para gestores escolares que atuam com inclusão?
17. Gostaria de acrescentar algo mais?

Entrevista Aluno egresso

1. Agradecemos sua disponibilidade para compartilhar experiências sobre a inclusão escolar no IFRN antes da criação do TECNEP. Para começar, poderia se apresentar, falando um pouco sobre você e sua trajetória.
2. Qual curso você realizou na ETFRN? Em que período estudou?
3. Como era a sua rotina de deslocamento até a escola?
4. Você já usava cadeira de rodas à época? Como era o acesso físico aos espaços da escola?
5. Como foi o processo de ingresso na escola? Houve alguma dificuldade relacionada à sua deficiência?
6. A estrutura física da escola era acessível? Quais adaptações (se houver) você recorda?
7. Você teve acesso a algum tipo de apoio pedagógico, tecnológico ou institucional durante o curso?
8. Houve professores ou funcionários que foram referência positiva ou negativa no seu percurso?
9. Como era sua relação com os colegas de turma? Houve momentos de acolhimento ou discriminação?
10. Você lembra de ter participado de atividades extracurriculares ou eventos da escola? Como foi essa experiência?
11. Os professores adaptavam atividades, conteúdos ou avaliações às suas necessidades?
12. Como você avalia a postura dos professores diante da diversidade e da inclusão?
13. Você se lembra de alguma situação marcante durante seu tempo na ETFRN?
14. Como você percebe, hoje, o papel da escola na sua trajetória de vida pessoal e profissional?
15. Você acredita que, à época, a ETFRN era uma instituição inclusiva?
16. Que diferenças você percebe na educação profissional de hoje em relação à sua época?
17. Se pudesse propor mudanças da sua época, o que faria diferente?
18. Há algo mais que você gostaria de contar que não foi perguntado?

Documento Digitalizado Restrito

Dissertação de Mestrado

Assunto: Dissertação de Mestrado
Assinado por: Priscilla Fernandes
Tipo do Documento: ANEXO
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Restrito
Hipótese Legal: Informação Pessoal (Art. 31 da Lei no 12.527/2011)
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Priscilla de Medeiros Costa Fernandes, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 03/09/2026 11:48:46.

Este documento foi armazenado no SUAP em 03/09/2026. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 2714413
Código de Autenticação: f0eb8a5aee

