

Educação Inclusiva: desafios e perspectivas a partir da história de vida de Ialуска Guerra do IFCE/Campus Juazeiro do Norte

Inclusive education: challenges and perspectives based on the life history of Ialуска Guerra at IFCE/ Juazeiro do Norte Campus

Educación inclusiva: desafíos y perspectivas a partir de la historia de vida de Ialуска Guerra del IFCE/Campus Juazeiro do Norte

Luiza Maria Vieira de Lima¹
Instituto Federal do Ceará, Brasil.

Cynthia Gomes Teixeira²
Universidade Regional do Cariri, Brasil.

Zuley Jhojana Duran Peña³
Universidade Regional do Cariri; Secretaria de Educação do Estado do Ceará, Brasil.

Resumo: Este artigo utiliza a metodologia de Histórias de Vida para abordar a Educação Inclusiva, analisando o processo de formação docente e as práticas pedagógicas frente à inclusão. Por meio da história de vida da professora Ialуска Guerra do Instituto Federal do Ceará (IFCE)/*Campus* Juazeiro do Norte, identifica a transformação do entendimento sobre inclusão no âmbito institucional, legislativo e social. Apesar de avanços na perspectiva inclusiva no contexto escolar, o estudo destaca os significativos desafios ainda presentes para alcançar uma inclusão efetiva.

Palavras-chave: educação inclusiva. histórias de vida. formação docente.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri. Instituto Federal do Ceará. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1613-5523>. E-mail: luiza.lima@ifce.edu.br

² Mestranda em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri. Universidade Regional do Cariri. <https://orcid.org/0009-0002-2270-0764>. E-mail: cynthia.teixeira@urca.br.

³ Doutora em Educação. Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. <https://orcid.org/0000-0002-7225-1533>. E-mail: zuleyjduran@gmail.com.



Abstract: *The article employs the Life Stories methodology to address Inclusive Education, analyzing the teacher training process and pedagogical practices in the context of inclusion. Through the life history of teacher Ialуска Guerra, it identifies the transformation of understanding regarding inclusion in institutional, legislative, and social contexts. Despite advances in inclusive perspectives within the school environment, the study highlights the significant challenges still faced in achieving effective inclusion.*

Keywords: *inclusive education. life history methodology. teacher training.*

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como direito fundamental de todos os sujeitos, independentemente de suas características ou deficiência, exigindo transformações nas práticas pedagógicas, na formação docente e nas políticas educacionais. No contexto brasileiro, esse processo tem sido marcado por avanços legislativos e institucionais, mas também por desafios históricos e culturais que impactam a efetivação da inclusão no cotidiano escolar.

Nesse cenário, a compreensão do tornar-se docente na Educação Inclusiva demanda a análise das trajetórias pessoais e profissionais dos professores, uma vez que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e culturais (Vygotsky, 2009). A partir dessa perspectiva, a história de vida de Ialуска Guerra, mulher, embora não seja mãe, vivencia a maternidade no exercício de sua prática docente, professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE)/Campus Juazeiro do Norte, possibilita compreender as transformações relacionadas à inclusão escolar, evidenciando o movimento de transição de práticas segregadoras para perspectivas mais inclusivas no contexto educacional brasileiro.

A narrativa da docente revela a vivência de um sistema educacional que, até recentemente, limitava a participação de estudantes com deficiência nos processos de escolarização, ao mesmo tempo em que evidencia mudanças decorrentes da evolução da legislação educacional, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996). Embora tais avanços tenham contribuído para ampliar o debate e a implementação de práticas inclusivas, sua efetivação ocorreu de forma gradual, destacando a centralidade da formação inicial e continuada dos professores na consolidação da inclusão escolar.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral compreender, a partir da narrativa (auto)biográfica da professora Ialуска Guerra, as transformações das políticas e práticas na Educação Inclusiva brasileira. Como objetivos específicos, busca-se identificar os desafios enfrentados pela docente em sua trajetória e explorar a relação entre formação docente e práticas pedagógicas voltadas à superação das barreiras à inclusão no ambiente escolar.

A partir dos resultados, foi possível refletir sobre a transformação da legislação educacional e discutir sobre os desafios que ainda persistem na implementação das políticas inclusivas no Brasil. Além disso, pudemos evidenciar a importância da formação inicial e continuada dos professores na construção de uma educação inclusiva.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A metodologia de Histórias de Vida tem se consolidado como abordagem relevante no campo educacional, especialmente no estudo de processos formativos, trajetórias profissionais e construção da identidade docente. Inserida no movimento das pesquisas (auto)biográficas, essa perspectiva possibilita compreender a experiência vivida como fonte legítima de produção de conhecimento, valorizando a narrativa como dispositivo investigativo e formativo.

Nesse contexto, Passeggi *et al.* (2011; 2016) destacam que as narrativas (auto)biográficas constituem práticas que articulam investigação e formação, permitindo aos sujeitos interpretar suas experiências, ressignificar vivências e construir sentidos sobre sua trajetória pessoal e profissional. Para a principal expoente dessa perspectiva, a narrativa de si promove processos reflexivos que favorecem a construção identitária e a produção de saberes docentes.

As contribuições de Pineau (2006) reforçam essa perspectiva ao compreender as histórias de vida como processos formativos ao longo da existência. O autor propõe a articulação entre autoformação, heteroformação e ecoformação, evidenciando que a formação docente não se restringe ao espaço institucional, mas envolve experiências pessoais, sociais e profissionais que se entrelaçam na constituição do sujeito.

De modo convergente, Josso (2004) enfatiza a experiência como matriz formadora, argumentando que a narrativa (auto)biográfica possibilita ao sujeito tomar consciência das aprendizagens construídas ao longo da vida e compreender processos de transformação pessoal e profissional. Assim, a história de vida configura-se como espaço de produção de sentido e de desenvolvimento reflexivo.

Portanto, a articulação teórica entre Passeggi (2011; 2016), Pineau (2006) e Josso (2004) fundamenta a narrativa (auto)biográfica como um dispositivo relevante para a pesquisa-formação. Pois, enquanto Passeggi destaca o papel da escrita de si na ressignificação de trajetórias e na produção de saberes docentes, Pineau amplia essa visão ao situar a história de vida em uma dinâmica tripolar, onde a formação emerge das tensões entre autoformação, heteroformação e ecoformação. Complementarmente, Josso consolida essa perspectiva ao definir a experiência como matriz formadora, sustentando que o recuo reflexivo proporcionado pela narrativa permite ao sujeito tomar consciência de seu processo de 'caminhar-se', transformando vivências isoladas em conhecimento pedagógico e identitário.

Nóvoa (1992; 2009), ao discutir a formação de professores, ressalta a centralidade da experiência e da narrativa na constituição da identidade docente e defende que a compreensão das trajetórias profissionais possibilita analisar os processos de profissionalização e fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica, destacando que a formação docente se constrói na articulação entre história pessoal, formação acadêmica e exercício profissional.

Dessa forma, a abordagem (auto)biográfica configura-se como estratégia metodológica que não apenas documenta experiências, mas promove processos formativos e reflexivos, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. A elaboração de narrativas sobre a experiência pedagógica constitui importante instrumento de formação pessoal e profissional, desencadeando questionamentos, tomada de consciência e construção de novos compromissos com a prática.

Nesse sentido, a análise das trajetórias profissionais permite identificar padrões, desafios e aprendizagens que contribuem para compreender o desenvolvimento docente e os movimentos de profissionalização. O método (auto)biográfico fortalece competências como análise crítica, comunicação e tomada

de decisão, além de situar as experiências docentes em contextos sociais e históricos mais amplos.

A partir dessa compreensão metodológica, consideramos que estudos articulados às Histórias de Vida de professores encontram na Educação Inclusiva um terreno de análise fértil e necessário. Isso ocorre porque a inclusão não se materializa apenas por meio de leis, decretos ou reformas; ela se concretiza no cotidiano escolar. É nesse espaço que os docentes, por meio de sua ação prática, constroem aprendizados significativos e estratégias que respeitem e promovam as diferenças. Investigar tais trajetórias sob a ótica (auto)biográfica permite-nos compreender como esses profissionais viabilizam a inclusão e transformam as escolas em espaços de acolhimento e formação.

Nesse sentido, para conhecer e compartilhar os desafios dessa jornada, torna-se imprescindível situar o conceito de inclusão que orienta as políticas e atitudes contemporâneas.

Sob a ótica de Sasaki (1998) e Mantoan (2003) a inclusão deve ser compreendida como um processo que ultrapassa a mera integração, exigindo a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais para garantir a participação efetiva de todos os sujeitos. Assim, tal perspectiva implica a reorganização das instituições escolares, de modo que o sistema educacional se adapte às necessidades dos alunos, e não o contrário.

Os autores enfatizam ainda a importância da formação docente voltada para a diversidade, destacando que a construção de práticas inclusivas exige não apenas conhecimentos técnicos, mas postura acolhedora e trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade. Logo, a inclusão configura-se como responsabilidade coletiva e como processo que ultrapassa os limites da escola.

Ainda de acordo com Dos Santos (2002) a implementação da Educação Inclusiva exige a superação da homogeneização dos alunos, reconhecendo a deficiência como parte da diversidade humana e como elemento que influencia a forma de ser e de aprender dos sujeitos. Assim, é preciso compreender a história da Educação Inclusiva no cenário educacional brasileiro que tem se constituindo como direito humano fundamental e como princípio orientador das políticas públicas educacionais.

Historicamente, a Educação Inclusiva no Brasil apresenta uma trajetória marcada por avanços e desafios, especialmente a partir da década de 1990, período em que predominavam práticas segregadoras e encaminhamento de estudantes com deficiência para instituições especializadas. Tal cenário evidenciava a ausência de formação adequada dos professores e a presença de preconceitos e barreiras estruturais.

No âmbito legislativo, a Constituição Federal (Brasil, 1988) (representa marco fundamental ao assegurar o direito à educação para todos e prever o Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁴ preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) ampliou esse direito ao estabelecer a oferta de serviços educacionais especializados nas escolas regulares e incentivar a formação continuada de professores.

A partir dos anos 2000, políticas públicas voltadas à inclusão foram fortalecidas, no cenário nacional destacam-se o Decreto nº 3.298 (Brasil 1999) que regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece diretrizes e metas para a política educacional brasileira por um período de dez anos. Complementarmente a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), por meio da qual se consolidam os direitos relacionados à acessibilidade e à inclusão escolar.

No que diz respeito à formação de professores, esta passou a ser tratada como um aspecto central da política de Educação Inclusiva. Cursos de pedagogia e licenciaturas passaram a incluir disciplinas específicas sobre educação especial e inclusiva, abordando temas como práticas pedagógicas adaptadas, tecnologias assistivas e estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula.

No que se refere à formação de professores, esta passou a ser considerada um elemento central das políticas de Educação Inclusiva, levando cursos de Pedagogia e licenciaturas a incorporarem disciplinas específicas sobre educação especial e inclusiva, com enfoque em práticas pedagógicas adaptadas, tecnologias

⁴ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço destinado a garantir o acesso, a participação e o aprendizado de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Ele faz parte da Educação Inclusiva, promovendo condições para que esses alunos possam superar barreiras e desenvolver seu potencial em um ambiente educacional comum.

assistivas e estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula. Nesse contexto, um exemplo sobre essa decisão pode ser conferido no Decreto nº 5.626/2005 estabelece a obrigatoriedade da inserção da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, bem como nos cursos de Fonoaudiologia, em instituições públicas e privadas pertencentes aos diferentes sistemas de ensino (Brasil, 2005).

Além disso, programas de formação continuada, como o Programa de Apoio à Educação Especial (PAED) e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, têm ajudado a capacitar docentes para atender às necessidades de alunos com deficiência ou transtornos, contribuindo para a superação de preconceitos e a adoção de práticas inclusivas mais eficazes.

Apesar dos avanços na educação brasileira, persistem desafios, sobretudo na capacitação dos profissionais que atuam com alunos com deficiência. Embora as políticas públicas ressaltam o papel docente na inclusão, frequentemente negligenciam condições de formação, especialização e remuneração, de modo que a "boa vontade docente não é suficiente", sendo necessários investimentos na formação e na melhoria das condições materiais de trabalho (Dos Santos, 2002, p.34-35).

Mudanças culturais contribuíram significativamente para a promoção da acessibilidade e inclusão, com campanhas e iniciativas de sensibilização que combatem preconceitos e valorizam a diversidade. Como resultado, muitas escolas passaram a adotar adaptações no ambiente físico, como rampas, elevadores e banheiros acessíveis, além do uso de recursos tecnológicos, incluindo softwares de leitura para estudantes cegos e intérpretes de Libras para alunos surdos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo ancora-se na abordagem qualitativa, pois “partem do pressuposto de que o conhecimento pode ser produzido no conjunto das interações entre sujeito e objeto” (Winques, 2022, p. 103). Portanto, a abordagem qualitativa foi escolhida para a presente pesquisa porque permite uma conexão mais íntima entre o pesquisador e o fenômeno estudado, facilitando a

interpretação das nuances e particularidades presentes no processo de inclusão escolar no Brasil.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi trilhando os seguintes percursos: primeiramente, foi realizada a definição da temática, do problema e dos objetivos do estudo e por fim a construção de uma narrativa com base na entrevista da professora.

Para a coleta de dados, utilizou-se da entrevista narrativa, por se tratar de “um procedimento de construção de dados que busca compreender as experiências do indivíduo, inseridas em uma realidade social determinada” que neste estudo se refere a Educação Inclusiva (Ravagnoli, 2018, p. 9). O roteiro da entrevista focou no processo de formação inicial e continuada e no ingresso da Educação Inclusiva. Diante dessa proposta, o depoimento foi gravado e posteriormente transcrito para análise.

No que diz respeito à análise dos dados coletados, esta foi orientada pelo princípio da técnica da Análise Textual Discursiva (ATD) por ser uma “metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo”, ou seja, “um processo de colocar-se no movimento das verdades” (Moraes & Galiazzi, 2006, p.119).

Inicialmente, a entrevista da docente passou pelo processo de unitarização, ou seja, o texto foi separado em unidades de significado; e em seguida pela categorização, que buscou identificar as articulações de significados semelhantes entre os trechos gerando os níveis de categorias ((Moraes & Galiazzi, 2006).

Para melhor compreensão, as categorias analíticas e seus respectivos níveis serão apresentadas a seguir, considerando que tanto as categorias quanto seus níveis não são elementos isolados, ao contrário, são formados a partir de múltiplos determinantes que se inter-relacionam dentro do contexto do objeto de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O tornar-se docente na Educação Inclusiva demanda a compreensão da trajetória pessoal e profissional, considerando o desenvolvimento humano nas interações sociais (Vygotsky, 2009). Assim, discute-se a partir da história de vida de Ialaska Guerra, os fatores que influenciaram sua escolha pela Educação Inclusiva. Para tanto, a análise dos resultados foi organizada em duas categorias: o ingresso e

os desafios da docência na Educação Inclusiva; e o processo de transformação rumo à inclusão.

O processo de ingresso e os desafios da docência na Educação Inclusiva

A trajetória da professora Ialuska Guerra na Educação Inclusiva caracteriza-se como um processo de transformação, pois sua carreira não foi iniciada com o propósito de atuar nessa área. Em sua narrativa, a entrevistada relata ter se graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 1992, período em que não havia distinção entre licenciatura e bacharelado, destacando ainda que, na década de 1990, o tema da inclusão era incipiente nos programas de formação inicial de professores para a Educação Básica.

[...] as discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência, principalmente com relação às deficiências intelectuais, aos transtornos do nível de desenvolvimento, eram discussões muito emergentes ainda. Não existia uma base curricular que fosse fortemente subsidiada. Então, a gente ainda estava dentro naquela transformação da época da segregação para a época da inclusão. (Ialuska Guerra, 2024).

O que se tinha na época eram as instituições especializadas. Ainda não havia essa abrangência de se ter a inclusão dentro das escolas de ensino regular, ela era tida apenas como o aceite da pessoa com deficiência na sociedade, a participação na família, a participação em alguns ambientes sociais. Mas, com relação aos processos de escolarização, com relação aos processos educacionais, propriamente dito, ainda se manifestava aquele paradigma das escolas especializadas. (Ialuska Guerra, 2024).

Portanto, na década de 1990, os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil apresentavam preparação limitada para a Educação Inclusiva, situação associada a fatores históricos, políticos e educacionais.

A Conferência Internacional de Salamanca (1994) representou um marco na Educação Inclusiva ao ratificar o direito de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, de frequentar o ensino regular. No Brasil, embora a Constituição Federal (Brasil, 1988) já assegurasse o direito à educação para todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

No âmbito nacional, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) tenha consolidado a Educação Especial como modalidade transversal, seus impactos na formação inicial docente foram lentos.

Durante a década de 1990, os cursos de Pedagogia e Licenciatura apresentavam pouca ênfase na inclusão, priorizando a formação generalista e práticas voltadas a alunos "típicos", sob uma perspectiva ainda marcada por modelos segregadores e preparação para atuação em instituições especializadas.

Nesse contexto, a experiência inicial da professora Ialuska com a área Educação Inclusiva se deu por meio de uma visita à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)⁵ durante uma aula de campo em sua graduação.

[...] a primeira experiência que eu tive ainda na graduação, por volta de 1990, 1991, foi previamente a minha formatura, foi uma visita na APAE, que era uma disciplina que se chamava de ginástica geral na época, e que o professor nos levou a uma visita na APAE. Só que essa visita aconteceu sem nenhuma preparação prévia. Então a gente foi para a instituição e nós não estávamos devidamente preparados para o que nos aguardava. A gente não sabia exatamente o que iria encontrar. Então, na verdade nos foi dito que a gente iria ver alguns processos educacionais de escolarização de pessoas com deficiência mental como era chamado antigamente. Então eram os deficientes mentais que ficavam na APAE, pessoas que não tinham acesso à escola regular. (Ialuska Guerra, 2024).

A entrevistada conta que as pessoas que frequentavam a APAE à época citada “não tinham acesso às terapias que se tem hoje” e que assuntos relacionados “a evolução da própria compreensão dos tipos de deficiência das funções executivas do cérebro” e “os estudos da neurociência” [...] “não fazia parte das discussões da formação inicial”. Explica ainda que ao chegar, observou-se um contexto de crianças desreguladas, com dificuldades de interação social, algumas se autolesionando e outras confinadas devido à gravidade de seus comprometimentos.

Essa visita, no entanto, causou um impacto negativo, marcado pela falta de preparo que a levou à incompreensão sobre os comportamentos das crianças, vistos como doença devido a uma visão clínica dominante. Então, o fato dessas crianças, excluídas da sociedade, estarem confinadas em casa ou em instituições especializadas gerou na entrevistada um sentimento de rejeição, não pelas atipicidades das crianças, mas pela sensação de sua incapacidade diante da falta de conhecimento para lidar com a situação.

Então, eu saí de lá com vontade de chorar, meio que desesperada, porque como é que existiam pessoas que viviam naquela condição. Foi algo muito assustador. Eu acho que principalmente pela falta de preparação para a

⁵ A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla.

realidade que iríamos encontrar. E também pela imaturidade. Eu tinha 21 anos na época. Então, como não houve nenhum preparo, a gente não entendia o que é que se passava ali. Nós entendemos por que aquelas crianças tinham aqueles comportamentos. Não entendíamos os comportamentos daquelas crianças e, para nós, parecia se tratar de uma doença (Ialuska Guerra, 2024).

O tempo passou e após se formar em 1992, Ialuska atuou em diversos níveis e contextos educacionais, escolas particulares, públicas da rede municipal, clubes e academias, mas sem contato com a Educação Inclusiva. Em 1996 assumiu o cargo de professora no Instituto Federal do Ceará (IFCE)/*Campus* Juazeiro do Norte sendo que a instituição ainda não contava com alunos com deficiência.

Pode-se dizer que o ponto de virada na trajetória de Ialuska ocorreu a partir de 2009 ao assumir a disciplina de Educação Física Inclusiva do curso de Graduação em Educação Física do IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte e passou a buscar formação continuada na área de Educação Inclusiva. Então, “Se alguém esperava uma história romântica e idealizada, de amor à primeira vista e vocação, não foi assim”. Embora tenha se tornado algo mais significativo depois, inicialmente não foi dessa forma”, afirma a narradora.

A narradora conta que fez um acordo institucional, assumiria a disciplina no semestre seguinte e que durante um semestre, a instituição iria custear alguns cursos de formação continuada para sua capacitação. A partir desse acordo, iniciou-se o seu processo de formação continuada na área da Educação Inclusiva. “Então não foi uma formação básica, não foi uma formação inicial, foi efetivamente uma formação continuada” que a habilitou a trabalhar com a Educação Inclusiva, acrescenta a narradora.

Portanto, “uma vez se apropriando desses conhecimentos e fazendo essas formações” a docente conta que “o bichinho picou, o vírus” e ela diz assim: “acabei sendo contaminada por esse vírus e aí não parei mais, assumi a disciplina, comecei a ver outras perspectivas profissionais” e relata que foi elaborando, desenvolvendo e coordenando projetos de extensão que:

“[...] trouxe muito dessa realidade de você saber que é possível, [...] saber que aquilo que está na teoria não é só teoria, você consegue fazer essa articulação, consegue realmente trazer para a práxis aquilo que está nos conhecimentos, aquilo que está nos estudos, aquilo que está nas formações, você consegue fazer essa aplicação e você consegue começar a ter resultados. (Ialuska Guerra, 2024)

Outro aspecto que favoreceu a adesão de Ialusak à área da Educação Inclusiva foi a possibilidade de trabalhar em projetos de extensão universitária. No final de 2009 para 2010, elabora e submete o projeto de extensão: “Inclusão em Movimento”⁶ ao Programa de Extensão Universitária (ProExt) do Ministério da Educação (MEC). O ProExt abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social, criado em 2003 com o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.

A decisão de submissão do projeto de extensão ao PROEXT 2010 – MEC/SESu⁷, foi motivada pela necessidade de recursos para o curso de Educação Física, e não por um interesse prévio pela temática inclusão: “eu não tinha uma pretensão com a educação inclusiva diretamente. Foi a área (Educação Inclusiva) que era mais fácil conseguir recursos porque era a área menos concorrida e prioritária do edital”.

Assim, com a aprovação⁸ do projeto de extensão: Inclusão em Movimento ao PROEXT 2010 – MEC/SES e a regência da disciplina de Educação Física Inclusiva, Ialuska iniciou suas atividades e formação continuada na área de inclusão e foi a partir desse momento que a entrevistada mergulhou no universo da Educação Inclusiva. Após o término do financiamento, a instituição incorporou o projeto como uma iniciativa institucional, principalmente pelos seus resultados, tornando a ação se tornou um laboratório para a formação de futuros professores de educação física.

Assim, de acordo com Ialuska, o projeto foi mudando de nome conforme cada novo edital, para se adequar às propostas apresentadas e o foco deixou de ser a obtenção de recursos financeiros para subsidiar materiais para o curso de Educação Física e passou a ser uma ação que promoveu a inclusão. Assim, o projeto continuou funcionando como uma oportunidade de formação para os alunos do

⁶Ialuska Guerra elabora, desenvolve e coordena junto ao IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte o “Inclusão em Movimento” que envolvia um programa de atividades físicas para pessoas com deficiência de 2010 a 2019.

⁷O PROEXT 2010 – MEC/SESu é um instrumento que abrange programas e projetos de extensão universitária, com ênfase na inclusão social, visando aprofundar ações políticas que venham fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior.

⁸Resultado em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6272-result-final-prop-inst-federais-aprov-edital-proex-2010-pdf&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192

curso e como uma iniciativa de desenvolvimento humano para as crianças envolvidas.

Dando sequência a sua trajetória na área da Educação Inclusiva e trabalhos com projetos de extensão, Ialuska elabora, desenvolve e coordena o projeto de extensão “Aprender e ensinar sobre esportes paralímpicos: capacidade sim, capacitismo não” abrangendo o período de 2020 e 2021.

De acordo com a narradora, a versão atual do antigo projeto de extensão “Inclusão em Movimento” que deu início a sua atuação no âmbito da Educação Inclusiva é o “Programa Paradesporto Brasil em Rede⁹ financiado pelo Ministério do Esporte para ofertar:

[...] atividades motoras para pessoas com deficiência, prioritariamente pessoas que não têm acesso, sistematizados, como pessoas com surdez, que têm muita dificuldade de ter práticas esportivas e práticas corporais direcionadas para esse público, pessoas com transtornos de neurodesenvolvimento, principalmente Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD) e paralisia cerebral severa. (Ialuska Guerra, 2024)

Como resultado desse novo projeto de extensão, Ialuska destaca que no IFCE/Campus Juazeiro tem uma equipe de futsal de surdos que participaram da Copa Cearense (ficaram em 3º lugar), Campeonato Nordeste, Copa do Nordeste e estão classificados para a Copa do Brasil em 2025. No halterofilismo paralímpico, dois alunos em idade escolar participaram pela primeira vez das Paraolimpíadas Escolares Nacionais (2024). E que três atletas, duas meninas surdas e uma com deficiência física participaram do Meeting Cearense de Paranação (2024).

A entrevistada conta que nesse projeto é “trabalhado os aspectos da psicomotricidade, das funções executiva do cérebro e biopsicossociais, ou seja, não é só natação e futsal. “A gente trabalha as questões da interação social, [...] trabalha com as crianças um pouco dos processos de escolarização, cores, números, letras, tudo de forma lúdica, [...] permeado pela ludicidade”. Ialuska esclarece que “mudou-se os projetos, mas o nosso carro-chefe continua sendo esse foco”, o processo de inclusão.

⁹ O Programa PPBR estabelece núcleos de paradesporto em institutos federais, envolvendo acadêmicos e docentes de educação física para promover o acesso equitativo ao paradesporto, especialmente no Norte e Nordeste. Esses núcleos, organizados por modalidades, oferecem atendimento direto aos beneficiários, enquanto um núcleo gestor unificado supervisiona, monitora e avalia as atividades.

Ao relatar as conquistas e as oportunidades geradas por meio dos projetos de extensão que são elaborados e desenvolvidos por ela para as pessoas com deficiência, a entrevistada se emociona e conclui: “[...] quando eu lembro que, lá em 1996, eu não entendia essas pessoas como pessoas de direitos, cidadãos com seus direitos, e hoje eu luto pelo direito delas, isso mudou muito. É uma transformação que [...] não tem muito como explicar todo esse processo”.

Portanto, a história de Ialuska evidencia uma transformação pessoal e profissional impulsionada pela experiência, pela busca por conhecimento e pela compreensão da inclusão como direito de todos, revelando a passagem de um sentimento inicial de rejeição para a defesa ativa da inclusão, com atuação voltada à garantia de acesso, permanência e sucesso de alunos com deficiência no IFCE/Campus Juazeiro do Norte, aspecto que será aprofundado na categoria O processo de inclusão escolar no Brasil.

O processo de transformação rumo à inclusão

Na década de 1990, o Brasil passou por significativas transformações curriculares, marcadas por reformas educacionais que buscavam alinhar o país aos princípios democráticos estabelecidos na Constituição Federal (Brasil, 1988). Esta, ao reconhecer a educação como direito universal e valorizar a diversidade cultural, tornou o período fundamental para a consolidação de políticas voltadas à inclusão social e educacional, influenciadas por compromissos nacionais e internacionais.

Em sua trajetória acadêmica e profissional, a professora Ialuska Guerra vivenciou a reforma universitária da década de 1990 no Brasil que promoveu mudanças significativas nos currículos dos cursos de Educação Física, especialmente em resposta às transformações sociais, culturais e políticas da época, bem como às diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996):

[...] dentro das várias áreas de atuação da educação física, nós vivíamos um contexto da década de 90 marcado por grandes reformas. Com o advento da reforma universitária, que impactou fortemente nas mudanças de currículos à época, os currículos passaram a ter uma visão mais voltada para os aspectos pedagógicos, e não só para os aspectos técnicos das modalidades esportivas, do condicionamento físico, da área biológica, mas também passou a inserir contextos mais relacionados às áreas sociológicas, pedagógicas, filosóficas, à área de desenvolvimento humano, de aprendizagem motora. (Ialuska Guerra, 2024)

É importante destacar que as mudanças curriculares foram orientadas pela necessidade de adequar o sistema educacional às novas demandas sociais e aos direitos garantidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), ou seja, essas mudanças buscaram adequar a formação dos profissionais de Educação Física às novas demandas da sociedade e ao debate sobre a natureza e os objetivos da área.

Uma das principais mudanças nos currículos da Educação Física, diz respeito a separação entre licenciatura e os bacharelados. Antes da reforma, os cursos de Educação Física geralmente ofereciam uma formação única, abrangendo tanto a atuação no ambiente escolar quanto em outros campos (academias, clubes, lazer, entre outros).

A partir da década de 1990, com consolidação formal nos anos 2000, os cursos de formação passaram a ser organizados em duas modalidades distintas: a licenciatura, voltada especificamente para a atuação docente na Educação Básica, e o bacharelado, direcionado à atuação em contextos não escolares, como academias, clubes esportivos, lazer, recreação e áreas relacionadas à saúde.

De acordo com a entrevistada, apesar da reforma curricular trazer “elementos que modificaram um pouco os paradigmas da educação física na época”, mas ao que “se referia à área da inclusão propriamente dita, é possível traçar um paralelo histórico, porque em 1990 a inclusão ainda estava bem incipiente”.

Em sua narrativa, Ialуска conta que “as discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência, principalmente com relação às deficiências intelectuais, aos transtornos do nível de desenvolvimento, eram discussões muito emergentes ainda, ou seja, ainda “não existia uma base curricular que fosse fortemente subsidiada”. Portanto, a formação de professores e os espaços escolares estavam na “transformação da época da segregação para a época da inclusão”.

De fato, até a década de 1990, a inclusão escolar no Brasil era um modelo predominante de segregação, em que alunos com deficiência eram atendidos principalmente em escolas especiais, ou seja, em instituições separadas, voltadas exclusivamente para alunos com deficiência, como por exemplo a APAE. Bem como em salas de recursos, ou seja, espaços dentro das escolas regulares para atender alunos com deficiência, mas sem integração efetiva com outros colegas e com a sala

de aula regular. Assim, a inclusão em escolas regulares era limitada e, muitas vezes, dependia da iniciativa de famílias ou de organizações não governamentais.

Ainda não havia essa abrangência de se ter a inclusão dentro das escolas de ensino regular, ela era tida apenas como o aceite da pessoa com deficiência na sociedade, a participação na família, a participação em alguns ambientes sociais. Mas, com relação aos processos de escolarização, com relação aos processos educacionais, propriamente dito, ainda se manifestava aquele paradigma das escolas especializadas. Então, principalmente, algumas instituições de cunho mais assistencialista que passaram a se transformar, a ter uma transformação e a adotar a questão educacional dentro dos seus próprios contextos. Alguns exemplos, como a APAE, e Pestalozzi, que passaram a adotar uma perspectiva escolar, que antes não havia. (Ialuska Guerra, 2024)

A inclusão em escolas regulares era limitada e, frequentemente, dependia de iniciativas de famílias ou Organizações não governamentais (ONGs)¹⁰, já que o ensino regular ainda não contemplava adequadamente a inclusão. Nesse contexto, a participação das pessoas com deficiência se restringia à aceitação na sociedade, no âmbito familiar e em alguns ambientes sociais. Além disso, como continua a narradora, os processos educacionais ainda seguiam o modelo das escolas especializadas. A narradora destaca que algumas instituições assistenciais, como a APAE e a Pestalozzi¹¹, passaram a adotar uma abordagem educacional, algo que não ocorria anteriormente.

Assim, percebe-se que a década de 1990 testemunhou uma transição gradual da segregação para a inclusão, com a inclusão ainda limitada à aceitação social e participação familiar, mas com a escolarização ainda restrita a instituições especializadas como ao exemplo citado em que a transformação de instituições assistencialistas, como a APAE e a Pestalozzi para em espaços com perspectiva escolar.

A partir da história de vida de Ialuska, percebe-se que esse cenário vem mudando, pois ela relata que “hoje tem vários alunos com deficiência dentro do próprio IFCE/Campus Juazeiro do Norte bem como no IFCE como um todo. Ela continua, “tanto no médio quanto no ensino superior, são muitos alunos que têm transtorno de neurodesenvolvimento, pessoas com deficiência física, usuários de

¹⁰ As ONGs são entidades privadas da sociedade civil, sem fins lucrativos, cujo propósito é defender e promover uma causa política.

¹¹ A Associação Pestalozzi de Niterói, fundada em 3 de dezembro de 1948, é uma instituição civil sem fins lucrativos e econômicos, com a missão de contribuir para a melhoria da qualidade de vida através de ações que valorizam o ser humano.

cadeira de roda” e explica que em sua comunidade acadêmica, o *campus* contribuiu para a formação profissional de alunos surdos e cegos. Desse modo, a prática pedagógica por meio de projetos de extensão voltada para pessoas com deficiência “mudou completamente [...] não só a minha”, mas “mudou a instituição”, completa a narradora.

Desse modo, a inclusão tem avançado lentamente, mas quando ocorre, transforma toda a instituição, que deve se tornar inclusiva, não apenas os professores e a presença de pessoas com deficiência, atualmente, é reconhecida em todos os ambientes sociais, superando a invisibilidade de 1996, quando estavam restritas a domicílios ou instituições especializadas, ou seja, agora, é direito dessas pessoas estarem onde quiserem, cabendo às instituições acolhê-las e promover seu desenvolvimento, um desafio central na atualidade.

A fim de promover a inclusão escolar, o IFCE, conta com o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) que tem o objetivo de criar uma cultura da “educação para convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, tecnológicas, educacionais e atitudinais. Assim, suas ações visam contribuir para a equidade de condições de acesso, permanência e saída com êxito dos estudantes com deficiência (IFCE, 2015).

O NAPNE do IFCE/*Campus* Juazeiro do Norte é coordenado pela professora Ialуска Guerra desde 2021, na época, na instituição tinha apenas três pessoas com deficiência, mas que hoje conta com mais de trinta estudantes com deficiência nos cursos de nível médio e superior. “Temos alunos com deficiência visual [...] auditiva, [...] surdez, mas hoje a predominância é realmente as pessoas com transtorno” (Ialуска Guerra, 2024).

De acordo com a narrativa de Ialуска, o público atendido pelo NAPNE, atualmente, é majoritariamente composto por pessoas com transtornos, incluindo alunos com síndrome de Down, suspeita de superdotação e altas habilidades, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para Ialуска, apesar de avanços na garantia de direitos e no incentivo a realização do Plano Educacional Individualizado de Acessibilidade Curricular (PEI-AC) para aluno/as com NEE, a instituição ainda é carece de regulamentação e documentos robustos que orientem plenamente as práticas pedagógicas, além da

contratação de profissionais especializados na área da Educação Inclusiva para atuar junto a equipe do campus para atender aos alunos com NEE do IFCE.

laluska deixa claro em sua narrativa que o principal desafio em relação ao processo de inclusão é promover o entendimento de que a inclusão é responsabilidade de toda a instituição, envolvendo professores, técnicos administrativos, terceirizados, família e a sociedade como um todo. Pois, não se trata apenas de indivíduos inclusivos, mas de construir uma instituição e políticas inclusivas, desde ações macroestruturais até pequenas práticas cotidianas.

Que o desafio atual, segundo laluska Guerra, está em conscientizar a comunidade acadêmica de que a inclusão é responsabilidade de todos, e não apenas do professor, da gestão ou de um setor específico da Instituição. laluska ressalta que a mudança de mentalidade, o trabalho conjunto/colaborativo e a boa vontade são essenciais para a construção de uma Instituição verdadeiramente inclusiva

Portanto, a partir da discussão sobre o processo de inclusão escolar no Brasil, tendo como foco a experiência formativa e profissional de laluska Guerra, podemos inferir que o maior desafio institucional é reconhecer o direito das pessoas com deficiência de estarem nesse espaço e garantir seu desenvolvimento, atitude que exige esforço, trabalho árduo, superação de barreiras e boa vontade, sem romantizações, mas com um compromisso genuíno de agir.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida evidenciou que a Educação Inclusiva constitui um compromisso fundamental com o respeito à diversidade humana, sendo impulsionada, no contexto brasileiro, por avanços legislativos e políticas públicas que buscaram transformar práticas historicamente excludentes em abordagens mais acolhedoras. Nesse processo, a abordagem (auto)biográfica mostrou-se um instrumento relevante ao possibilitar a compreensão das experiências formativas e profissionais docentes, destacando a reflexão sobre a trajetória como elemento de transformação das práticas pedagógicas.

A partir da categoria referente ao processo de ingresso e os desafios da docência na Educação Inclusiva, observou-se que a trajetória da professora laluska Guerra representa um percurso de transformação marcado pelo impacto de uma

formação inicial pouco orientada à inclusão. Sua aproximação posterior com a área deu-se por meio da formação continuada e da prática reflexiva. Tal percurso evidenciou o distanciamento entre a realidade das pessoas com deficiência e a preparação docente na década de 1990, bem como a importância das experiências profissionais na ressignificação de concepções e práticas.

No que se refere ao processo de transformação rumo à inclusão, a narrativa da docente permitiu compreender a mudança gradual de um modelo segregador para perspectivas inclusivas no cenário educacional brasileiro, destacando avanços institucionais e a ampliação do acesso de estudantes com deficiência às escolas regulares. Entretanto, persistem desafios estruturais, lacunas na formação docente, e a necessidade de consolidação de políticas inclusivas que envolvam efetivamente toda a comunidade escolar.

Por fim, a história de vida de Ialуска Guerra reafirma que a inclusão se configura como um processo coletivo e contínuo, que demanda mudanças de mentalidade, trabalho colaborativo e compromisso institucional, reforçando a necessidade e urgência de ações pedagógicas que garantam o direito à educação e à participação plena de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Editora Plano, 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. Brasília, DF: Presidência da República, [1999].

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

DOS SANTOS, Jaciete Barbosa. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Educação e Contemporaneidade**, v. 27, 2002.

IFCE. **Resolução nº 050, de 14 de dezembro de 2015**. Disponível em <https://ifce.edu.br/taua/documentos/050AprovaoRegulamentodosNAPNESdoIFCE.pdf> Acesso em 15 dez. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Natal: EDUFRN, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas autobiográficas, formação e pesquisa**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação. Natal: EDUFRN, 2016.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

RAVAGNOLI, N. C. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **Revista ESP**, São Paulo, v. 39, n. 3, 2018. Disponível em: <http://revista.pucsp.br/esp>. Acesso em: 30 nov. 2024.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141766>. Acesso em: 22 fev. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista especial à Revista Integração. **Revista Integração, Ministério de Educação e Desportos**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 8, n. 20, p. 09-17, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WINQUES, K. Pesquisas qualitativas. **Nos caminhos da iniciação científica: guia para pesquisadores em formação**. Organizadora: Kérley Winkes. Joinville: Faculdade Ielusc, 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.