

## Educación Inclusiva: desafíos y perspectivas a partir de la historia de vida de Ialuska Guerra del IFCE/Campus Juazeiro do Norte

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

*Inclusive Education: Challenges and perspectives based on the life history of Ialuska Guerra at IFCE/Juazeiro do Norte Campus*

Luiza Maria Vieira de Lima<sup>1</sup>  
Instituto Federal de Ceará (*Instituto Federal do Ceará*), Brasil.

Cinthia Gomes Teixeira<sup>2</sup>  
Universidade Regional do Cariri (*Universidade Regional do Cariri*), Brasil.

Zuley Jhojana Duran Peña<sup>3</sup>  
Universidade Regional do Cariri (*Universidade Regional do Cariri*); Secretaria de Educação do Estado de Ceará (*Secretaria de Educação do Estado do Ceará*), Brasil.

**Resumen:** Este artículo utiliza la metodología de Historias de Vida para abordar la Educación Inclusiva, analizando el proceso de formación docente y las prácticas pedagógicas frente a la inclusión. A través de la historia de vida de la profesora Ialuska Guerra, del Instituto Federal de Ceará (IFCE)/Campus Juazeiro do Norte, se identifica la transformación del entendimiento sobre inclusión en los ámbitos institucional, legislativo y social. A pesar de los avances en la perspectiva inclusiva en el contexto escolar, el estudio destaca los significativos desafíos aún presentes para alcanzar una inclusión efectiva.

**Palabras clave:** Educación inclusiva. Historias de vida. Formación docente.

<sup>1</sup>Estudiante de maestría en Educación por el Programa de Maestría Profesional en Educación de la Universidad Regional del Cariri (*Universidade Regional do Cariri*). Instituto Federal de Ceará (*Instituto Federal do Ceará*). Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1613-5523>. E-mail: [luiza.lima@ifce.edu.br](mailto:luiza.lima@ifce.edu.br)

<sup>2</sup>Estudiante de maestría en Educación por el Programa de Maestría Profesional en Educación de la Universidad Regional del Cariri (*Universidade Regional do Cariri*). Universidad Regional del Cariri (*Universidade Regional do Cariri*). <https://orcid.org/0009-0002-2270-0764>. E-mail: [cinthia.teixeira@urca.br](mailto:cinthia.teixeira@urca.br).

<sup>3</sup>Doctora en Educación. Programa de Maestría Profesional en Educación de la Universidad Regional del Cariri (*Universidade Regional do Cariri*). Secretaria de Educação do Estado de Ceará (*Secretaria de Educação do Estado do Ceará*). <https://orcid.org/0000-0002-7225-1533>. E-mail: [zuleyjduran@gmail.com](mailto:zuleyjduran@gmail.com).



**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 Ialuska Guerra, do Instituto Federal do Ceará (IFCE)/Campus Juazeiro do Norte, identifica a transformação do entendimento sobre inclusão nos âmbitos 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.

**Abstract:** This article uses the Life Stories methodology to address Inclusive Education, analyzing the teacher training process and pedagogical practices in the face of inclusion. Through the life story of teacher Ialuska Guerra from the Federal Institute of Ceará (IFCE)/Juazeiro do Norte Campus, it identifies the transformation of the understanding of inclusion in institutional, legislative, and social spheres. Despite advances in the inclusive perspective in the school context, the study highlights the significant challenges still present for achieving effective inclusion.

**Keywords:** Inclusive Education. Life stories. Teacher training.

## INTRODUCCIÓN

La Educación Inclusiva se ha consolidado, en las últimas décadas, como un derecho fundamental de todos los sujetos, independientemente de sus características o discapacidad, exigiendo transformaciones en las prácticas pedagógicas, en la formación docente y en las políticas educativas. En el contexto brasileño, este proceso ha estado marcado por avances legislativos e institucionales, pero también por desafíos históricos y culturales que impactan la efectividad de la inclusión en la vida escolar cotidiana.

En este escenario, la comprensión de convertirse en docente en la Educación Inclusiva requiere el análisis de las trayectorias personales y profesionales de los profesores, ya que el desarrollo humano ocurre en las interacciones sociales y culturales (Vygotsky, 2009). Desde esta perspectiva, la historia de vida de Ialuska Guerra, mujer, aunque no sea madre, experimenta la maternidad en el ejercicio de su práctica docente, profesora del Instituto Federal de Ceará (*Instituto Federal do Ceará - IFCE*)/Campus Juazeiro do Norte, permite comprender las transformaciones relacionadas con la inclusión escolar, evidenciando el movimiento de transición de prácticas segregadoras hacia perspectivas más inclusivas en el contexto educativo brasileño.

La narrativa de la docente revela la vivencia de un sistema educativo que, hasta recientemente, limitaba la participación de estudiantes con discapacidad en los procesos de escolarización, al mismo tiempo que evidencia cambios derivados de la evolución de la legislación educativa, especialmente a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Ley nº 9.394/1996*). Aunque tales avances han contribuido a ampliar el debate y la implementación de prácticas inclusivas, su efectivización ocurrió de forma gradual, destacando la centralidad de la formación inicial y continua de los docentes en la consolidación de la inclusión escolar.

Ante este contexto, el presente artículo tiene como objetivo general comprender, a partir de la narrativa (auto)biográfica de la profesora Ialuska Guerra, las transformaciones de las políticas y prácticas en la Educación Inclusiva brasileña. Como objetivos específicos, se busca identificar los desafíos enfrentados por la docente en su trayectoria y explorar la relación entre la formación docente y las prácticas pedagógicas orientadas a la superación de las barreras a la inclusión en el entorno escolar.

A partir de los resultados, fue posible reflexionar sobre la transformación de la legislación educativa y debatir sobre los desafíos que aún persisten en la implementación de las políticas inclusivas en Brasil. Además, pudimos evidenciar la importancia de la formación inicial y continua de los docentes en la construcción de una educación inclusiva.

## REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La metodología de Historias de Vida se ha consolidado como un enfoque relevante en el campo educativo, especialmente en el estudio de procesos formativos, trayectorias profesionales y construcción de la identidad docente. Insertada en el movimiento de las investigaciones (auto)biográficas, esta perspectiva permite comprender la experiencia vivida como fuente legítima de producción de conocimiento, valorizando la narrativa como dispositivo investigativo y formativo.

En este contexto, Passeggi *et al.* (2011; 2016) destacan que las narrativas (auto)biográficas constituyen prácticas que articulan investigación y formación, permitiendo a los sujetos interpretar sus experiencias, resignificar vivencias y

construir significados sobre su trayectoria personal y profesional. Para la principal exponente de esta perspectiva, la narrativa de sí misma promueve procesos reflexivos que favorecen la construcción identitaria y la producción de saberes docentes.

Las contribuciones de Pineau (2006) refuerzan esta perspectiva al comprender las historias de vida como procesos formativos a lo largo de la existencia. El autor propone la articulación entre autoformación, heteroformación y ecoformación, evidenciando que la formación docente no se restringe al espacio institucional, sino que involucra experiencias personales, sociales y profesionales que se entrelazan en la constitución del sujeto.

De manera convergente, Josso (2004) enfatiza la experiencia como matriz formadora, argumentando que la narrativa (auto)biográfica posibilita al sujeto tomar conciencia de los aprendizajes construidos a lo largo de la vida y comprender procesos de transformación personal y profesional. Así, la historia de vida se configura como un espacio de producción de sentido y de desarrollo reflexivo.

Por lo tanto, la articulación teórica entre Passeggi (2011; 2016), Pineau (2006) y Josso (2004) fundamenta la narrativa (auto)biográfica como un dispositivo relevante para la investigación-formación. Pues, mientras Passeggi destaca el papel de la escritura de uno mismo en la resignificación de trayectorias y en la producción de saberes docentes, Pineau amplía esa visión al situar la historia de vida en una dinámica tripolar, donde la formación emerge de las tensiones entre autoformación, heteroformación y ecoformación. Complementariamente, Josso consolida esta perspectiva al definir la experiencia como matriz formadora, sosteniendo que la retirada reflexiva proporcionada por la narrativa permite al sujeto tomar conciencia de su proceso de “caminarse”, transformando vivencias aisladas en conocimiento pedagógico e identitario.

Nóvoa (1992; 2009), al discutir la formación de profesores, resalta la centralidad de la experiencia y de la narrativa en la constitución de la identidad docente y defiende que la comprensión de las trayectorias profesionales posibilita analizar los procesos de profesionalización y fomentar la reflexión sobre la práctica pedagógica, destacando que la formación docente se construye en la articulación entre historia personal, formación académica y ejercicio profesional.

De esta forma, el enfoque (auto)biográfico se configura como una estrategia metodológica que no solo documenta experiencias, sino que también promueve procesos formativos y reflexivos, contribuyendo al desarrollo profesional docente. La elaboración de narrativas sobre la experiencia pedagógica constituye un importante instrumento de formación personal y profesional, desencadenando cuestionamientos, toma de conciencia y construcción de nuevos compromisos con la práctica.

En este sentido, el análisis de las trayectorias profesionales permite identificar patrones, desafíos y aprendizajes que contribuyen a comprender el desarrollo docente y los movimientos de profesionalización. El método (auto)biográfico fortalece competencias como el análisis crítico, la comunicación y la toma de decisiones, además de situar las experiencias docentes en contextos sociales e históricos más amplios.

A partir de esa comprensión metodológica, consideramos que los estudios articulados a las Historias de Vida de los docentes encuentran en la Educación Inclusiva un terreno de análisis fértil y necesario. Esto ocurre porque la inclusión no se materializa únicamente mediante leyes, decretos o reformas; se concreta en el día a día escolar. Es en ese espacio donde los docentes, mediante su acción práctica, construyen aprendizajes significativos y estrategias que respeten y promuevan las diferencias. Investigar tales trayectorias desde la óptica (auto)biográfica nos permite comprender cómo estos profesionales hacen posible la inclusión y transforman las escuelas en espacios de acogida y formación.

En este sentido, para conocer y compartir los desafíos de este viaje, se vuelve imprescindible situar el concepto de inclusión que orienta las políticas y actitudes contemporáneas.

Desde la óptica de Sasaki (1998) y Mantoan (2003), la inclusión debe entenderse como un proceso que va más allá de la mera integración, exigiendo la eliminación de barreras físicas, pedagógicas y actitudinales para garantizar la participación efectiva de todos los sujetos. Así, tal perspectiva implica la reorganización de las instituciones escolares, de modo que el sistema educativo se adapte a las necesidades de los alumnos, y no al contrario.

Los autores enfatizan además la importancia de la formación docente orientada a la diversidad, destacando que la construcción de prácticas inclusivas requiere no solo conocimientos técnicos, sino también una actitud acogedora y trabajo colaborativo entre la escuela, la familia y la comunidad. Por lo tanto, la inclusión se configura como una responsabilidad colectiva y como un proceso que supera los límites de la escuela.

Según Dos Santos (2002), la implementación de la Educación Inclusiva exige superar la homogeneización de los estudiantes, reconociendo la discapacidad como parte de la diversidad humana y como un elemento que influye en la forma de ser y de aprender de los sujetos. Así, es necesario comprender la historia de la Educación Inclusiva en el escenario educativo brasileño, que se ha constituido como un derecho humano fundamental y como principio orientador de las políticas públicas educativas.

Históricamente, la Educación Inclusiva en Brasil presenta una trayectoria marcada por avances y desafíos, especialmente a partir de la década de 1990, período en que predominaban prácticas segregadoras y el envío de estudiantes con discapacidad a instituciones especializadas. Tal escenario evidenciaba la ausencia de formación adecuada de los docentes y la presencia de prejuicios y barreras estructurales.

En el ámbito legislativo, la Constitución Federal (Brasil, 1988) representa un marco fundamental al asegurar el derecho a la educación para todos y prever la Atención Educativa Especializada (*Atendimento Educacional Especializado - AEE*)<sup>4</sup> preferentemente en la red regular de enseñanza. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Ley nº 9.394/1996*) amplió este derecho al establecer la oferta de servicios educativos especializados en las escuelas regulares e incentivar la formación continua de los maestros.

A partir de los años 2000, las políticas públicas orientadas a la inclusión fueron fortalecidas; en el ámbito nacional se destacan el Decreto nº 3.298 (Brasil

---

<sup>4</sup>El Atendimento Educacional Especializado (*Atendimento Educacional Especializado - AEE*) es un servicio destinado a garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo (TGD) y altas capacidades/superdotación en las escuelas regulares. Forma parte de la Educación Inclusiva, promoviendo condiciones para que estos alumnos puedan superar barreras y desarrollar su potencial en un entorno educativo común.

1999), que regula la Política Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad, la Ley nº 13.005 (Brasil, 2014), que instituyó el Plan Nacional de Educación (*Plano Nacional de Educação - PNE*), que establece directrices y metas para la política educativa brasileña por un período de diez años. Complementariamente, la Ley nº 13.146 (Brasil, 2015), conocida como Ley Brasileña de Inclusión (*Lei Brasileira de Inclusão - LBI*), mediante la cual se consolidan los derechos relacionados con la accesibilidad y la inclusión escolar.

En lo que respecta a la formación de profesores, esta comenzó a ser tratada como un aspecto central de la política de Educación Inclusiva. Los cursos de pedagogía y las licenciaturas pasaron a incluir asignaturas específicas sobre educación especial e inclusiva, abordando temas como prácticas pedagógicas adaptadas, tecnologías asistivas y estrategias para manejar la diversidad en el aula.

En lo que se refiere a la formación de profesores, esta pasó a ser considerada un elemento central de las políticas de Educación Inclusiva, llevando a los cursos de Pedagogía y licenciaturas a incorporar asignaturas específicas sobre educación especial e inclusiva, con enfoque en prácticas pedagógicas adaptadas, tecnologías asistivas y estrategias para manejar la diversidad en el aula. En este contexto, un ejemplo sobre esta decisión puede encontrarse en el Decreto nº 5.626/2005 que establece la obligatoriedad de la inserción de la Lengua de Señas Brasileña (Libras) como asignatura curricular en los cursos de formación de profesores, a nivel medio y superior, así como en los cursos de Fonoaudiología, en instituciones públicas y privadas pertenecientes a los diferentes sistemas de enseñanza (Brasil, 2005).

Además, programas de formación continua, como el Programa de Apoyo a la Educación Especial (*Programa de Apoio à Educação Especial - PAED*) y el Programa de Formación Continua de Profesores en la Educación Especial, han ayudado a capacitar a docentes para atender las necesidades de alumnos con discapacidad o trastornos, contribuyendo a la superación de prejuicios y a la adopción de prácticas inclusivas más efectivas.

A pesar de los avances en la educación brasileña, persisten desafíos, sobre todo en la capacitación de los profesionales que trabajan con estudiantes con discapacidad. Aunque las políticas públicas resaltan el papel docente en la inclusión, frecuentemente descuidan las condiciones de formación, especialización y

remuneración, de modo que la 'buena voluntad docente no es suficiente', siendo necesarios inversiones en la formación y en la mejora de las condiciones materiales de trabajo (Dos Santos, 2002, p. 34-35).

Los cambios culturales han contribuido significativamente a la promoción de la accesibilidad y la inclusión, con campañas e iniciativas de sensibilización que combaten los prejuicios y valoran la diversidad. Como resultado, muchas escuelas han comenzado a adoptar adaptaciones en el entorno físico, como rampas, ascensores y baños accesibles, además del uso de recursos tecnológicos, incluidos programas de lectura para estudiantes ciegos e intérpretes de lenguaje de señas para alumnos sordos.

## **METODOLOGÍA**

La metodología utilizada en este estudio está anclada en el enfoque cualitativo, ya que “se basan en la suposición de que el conocimiento puede producirse en el conjunto de interacciones entre sujeto y objeto” (Winques, 2022, p. 103). Por ello, se eligió el enfoque cualitativo para la presente investigación porque permite una conexión más íntima entre el investigador y el fenómeno estudiado, facilitando la interpretación de las particularidades y matices presentes en el proceso de inclusión escolar en Brasil.

Desde esta perspectiva, la investigación siguió los siguientes caminos: en primer lugar, se realizó la definición de la temática, del problema y de los objetivos del estudio y, por último, la construcción de una narrativa basada en la entrevista a la profesora.

Para la recopilación de datos, se utilizó la entrevista narrativa, por tratarse de “un procedimiento de construcción de datos que busca comprender las experiencias del individuo, insertadas en una realidad social determinada” que en este estudio se refiere a la Educación Inclusiva (Ravagnoli, 2018, p. 9). El guion de la entrevista se centró en el proceso de formación inicial y continua y en la incorporación de la Educación Inclusiva. Ante esta propuesta, el testimonio fue grabado y posteriormente transcrito para su análisis.

En lo que respecta al análisis de los datos recopilados, este fue guiado por el principio de la técnica del Análisis Textual Discursivo (*Análise Textual Discursiva - ATD*) por ser una “metodología abierta, camino hacia un pensamiento investigativo”,

es decir, “un proceso de ponerse en el movimiento de las verdades” (Moraes & Galiazzi, 2006, p. 119).

Inicialmente, la entrevista de la docente pasó por el proceso de unitarización, es decir, el texto se separó en unidades de significado; y luego por la categorización, que buscó identificar las articulaciones de significados similares entre los fragmentos generando los niveles de categorías (Moraes & Galiazzi, 2006).

Para una mejor comprensión, las categorías analíticas y sus respectivos niveles serán presentados a continuación, considerando que tanto las categorías como sus niveles no son elementos aislados, por el contrario, se forman a partir de múltiples determinantes que se interrelacionan dentro del contexto del objeto de investigación.

## **RESULTADOS Y DISCUSIONES**

Convertirse en docente en la Educación Inclusiva requiere la comprensión de la trayectoria personal y profesional, considerando el desarrollo humano en las interacciones sociales (Vygotsky, 2009). Así, se discute a partir de la historia de vida de Ialuska Guerra, los factores que influyeron en su elección por la Educación Inclusiva. Para ello, el análisis de los resultados se organizó en dos categorías: el ingreso y los desafíos de la docencia en la Educación Inclusiva; y el proceso de transformación hacia la inclusión.

### **El proceso de ingreso y los desafíos de la docencia en la Educación Inclusiva**

La trayectoria de la profesora Ialuska Guerra en la Educación Inclusiva se caracteriza como un proceso de transformación, ya que su carrera no comenzó con el propósito de trabajar en esta área. En su narrativa, la entrevistada relata haberse graduado en Educación Física por la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*), en 1992, período en el que no existía distinción entre licenciatura y grado, destacando además que, en la década de 1990, el tema de la inclusión era incipiente en los programas de formación inicial de docentes para la Educación Básica.

[...] Las discusiones sobre la inclusión de personas con discapacidad, principalmente con relación a las discapacidades intelectuales, a los trastornos del nivel de desarrollo, eran discusiones todavía muy

emergentes. No existía una base curricular que estuviera fuertemente subsidiada. Entonces, todavía estábamos dentro de esa transformación de la época de la segregación a la época de la inclusión (Ialaska Guerra, 2024).

Lo que se tenía en la época eran las instituciones especializadas. Aún no existía esa amplitud de incluir a las personas en las escuelas de enseñanza regular, se consideraba solo como la aceptación de la persona con discapacidad en la sociedad, la participación en la familia, la participación en algunos ambientes sociales. Pero, con respecto a los procesos de escolarización, con respecto a los procesos educativos, propiamente dichos, todavía se manifestaba aquel paradigma de las escuelas especializadas (Ialaska Guerra, 2024).

Por lo tanto, en la década de 1990, los cursos de formación inicial de maestros para la Educación Básica en Brasil presentaban una preparación limitada para la Educación Inclusiva, situación asociada a factores históricos, políticos y educativos.

La Conferencia Internacional de Salamanca (1994) representó un hito en la Educación Inclusiva al ratificar el derecho de todos los niños, incluidas aquellas con discapacidad, a asistir a la educación regular. En Brasil, aunque la Constitución Federal (Brasil, 1988) ya aseguraba el derecho a la educación para todos y la Ley de Directrices y Bases de la Educación.

A nivel nacional, aunque la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDB - Ley nº 9.394/1996) consolidó la Educación Especial como modalidad transversal, sus impactos en la formación inicial docente fueron lentos. Durante la década de 1990, los cursos de Pedagogía y Licenciatura presentaban poca énfasis en la inclusión, priorizando la formación generalista y prácticas orientadas a alumnos “típicos”, desde una perspectiva aún marcada por modelos segregadores y preparación para actuar en instituciones especializadas.

En este contexto, la experiencia inicial de la profesora Ialaska con el área de Educación Inclusiva se dio a través de una visita a la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales (*Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais* - APAE)<sup>5</sup> durante una aula de campo em sua graduação.

[...] La primera experiencia que tuve todavía en la universidad, alrededor de 1990, 1991, fue antes de mi graduación, fue una visita a la APAE, que era

---

<sup>5</sup>La Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales (*Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais* - APAE) nació en 1954, en Río de Janeiro. Se caracteriza por ser una organización social, cuyo objetivo principal es promover la atención integral a la persona con discapacidad, prioritariamente a aquella con discapacidad intelectual y múltiple.

una asignatura que se llamaba gimnasia general en esa época, y que el profesor nos llevó a una visita a la APAE. Pero esta visita ocurrió sin ninguna preparación previa. Entonces fuimos a la institución y no estábamos debidamente preparados para lo que nos esperaba. No sabíamos exactamente qué íbamos a encontrar. Entonces, en realidad nos dijeron que íbamos a ver algunos procesos educativos de escolarización de personas con discapacidad intelectual, como se llamaba antiguamente. Entonces eran los discapacitados intelectuales que estaban en la APAE, personas que no tenían acceso a la escuela regular (Ialuska Guerra, 2024).

La entrevistada cuenta que las personas que asistían a la APAE en la época citada “no tenían acceso a las terapias que existen hoy” y que temas relacionados con “la evolución de la propia comprensión de los tipos de discapacidad de las funciones ejecutivas del cerebro” y “los estudios de la neurociencia” [...] “no formaban parte de las discusiones de la formación inicial”. Explica además que al llegar, se observó un contexto de niños desregulados, con dificultades de interacción social, algunos se autolesionaban y otros confinados debido a la gravedad de sus compromisos.

Esta visita, sin embargo, causó un impacto negativo, marcado por la falta de preparación que la llevó a la incompreensión sobre los comportamientos de los niños, vistos como enfermedad debido a una visión clínica dominante. Entonces, el hecho de que estos niños, excluidos de la sociedad, estuvieran confinados en casa o en instituciones especializadas generó en la entrevistada un sentimiento de rechazo, no por las atipicidades de los niños, sino por la sensación de su incapacidad ante la falta de conocimiento para lidiar con la situación.

Entonces, salí de allí con ganas de llorar, medio desesperada, porque ¿cómo era posible que existieran personas que vivieran en esa condición? Fue algo muy aterrador. Creo que principalmente por la falta de preparación para la realidad que íbamos a encontrar. Y también por la inmadurez. Tenía 21 años en ese momento. Entonces, como no hubo ningún tipo de preparación, no entendíamos lo que estaba pasando allí. Entendemos por qué esos niños tenían esos comportamientos. No entendíamos los comportamientos de esos niños y, para nosotros, parecía tratarse de una enfermedad (Ialuska Guerra, 2024).

El tiempo pasó y después de graduarse en 1992, Ialuska trabajó en diversos niveles y contextos educativos, escuelas privadas, públicas de la red municipal, clubes y academias, pero sin contacto con la Educación Inclusiva. En 1996 asumió el cargo de profesora en el Instituto Federal de Ceará (*Instituto Federal do Ceará* -

IFCE)/Campus Juazeiro do Norte, siendo que la institución aún no contaba con estudiantes con discapacidad.

El tiempo pasó y después de graduarse en 1992, laluska trabajó en diversos niveles y contextos educativos, escuelas privadas, públicas de la red municipal, clubes y academias, pero sin contacto con la Educación Inclusiva. En 1996 asumió el cargo de profesora en el Instituto Federal de Ceará (*Instituto Federal do Ceará - IFCE*)/Campus Juazeiro do Norte, siendo que la institución aún no contaba con estudiantes con discapacidad.

La narradora cuenta que hizo un acuerdo institucional, asumiría la disciplina en el semestre siguiente y que durante un semestre, la institución se encargaría de financiar algunos cursos de formación continua para su capacitación. A partir de ese acuerdo, se inició su proceso de formación continua en el área de Educación Inclusiva. “Entonces no fue una formación básica, no fue una formación inicial, fue efectivamente una formación continua” que la habilitó para trabajar con la Educación Inclusiva, añade la narradora.

Por lo tanto, “una vez apropiándose de esos conocimientos y realizando esas formaciones” la docente cuenta que “el bichito picó, el virus” y ella dice así: “terminé contagiada por ese virus y entonces no paré más, asumí la disciplina, comencé a ver otras perspectivas profesionales” y relata que fue elaborando, desarrollando y coordinando proyectos de extensión que:

[...] trajo mucho de esta realidad de que sabes que es posible, [...] saber que aquello que está en la teoría no es solo teoría, puedes hacer esa articulación, realmente puedes llevar a la práctica aquello que está en los conocimientos, aquello que está en los estudios, aquello que está en las formaciones, puedes hacer esa aplicación y puedes comenzar a tener resultados (laluska Guerra, 2024).

Otro aspecto que favoreció la adhesión de lalusak al área de la Educación Inclusiva fue la posibilidad de trabajar en proyectos de extensión universitaria. A finales de 2009 para 2010, elabora y somete el proyecto de extensión: “Inclusión en Movimiento”<sup>6</sup> al Programa de Extensión Universitaria (Programa de Extensão Universitária - ProExt) del Ministerio de Educación (*Ministério da Educação - MEC*). El ProExt abarca la extensión universitaria con énfasis en la inclusión social, creado

---

<sup>6</sup>laluska Guerra elabora, desarrolla y coordina junto al IFCE/Campus Juazeiro do Norte el “Inclusión en Movimiento” que involucraba un programa de actividades físicas para personas con discapacidad de 2010 a 2019.

en 2003 con el objetivo de apoyar a las instituciones públicas de educación superior en el desarrollo de programas o proyectos de extensión que contribuyan a la implementación de políticas públicas.

La decisión de someter el proyecto de extensión a PROEXT 2010 - MEC/SESu<sup>7</sup>, fue motivada por la necesidad de recursos para el curso de Educación Física, y no por un interés previo por la temática de inclusión: “yo no tenía una pretensión con la educación inclusiva directamente. Fue el área (Educación Inclusiva) la que era más fácil conseguir recursos porque era el área menos concurrida y prioritaria de la convocatoria”.

Así, con la aprobación<sup>8</sup> del proyecto de extensión: Inclusión en Movimiento al PROEXT 2010 - MEC/SES y la cátedra de la asignatura de Educación Física Inclusiva, Ialuska inició sus actividades y formación continua en el área de inclusión y fue a partir de ese momento que la entrevistada se sumergió en el universo de la Educación Inclusiva. Tras la finalización del financiamiento, la institución incorporó el proyecto como una iniciativa institucional, principalmente por sus resultados, convirtiendo la acción en un laboratorio para la formación de futuros profesores de educación física.

Así, según Ialuska, el proyecto fue cambiando de nombre conforme a cada nuevo concurso, para adecuarse a las propuestas presentadas y el enfoque dejó de ser la obtención de recursos financieros para subsidiar materiales para el curso de Educación Física y pasó a ser una acción que promovió la inclusión. Así, el proyecto continuó funcionando como una oportunidad de formación para los alumnos del curso y como una iniciativa de desarrollo humano para los niños involucrados.

Dando continuidad a su trayectoria en el área de la Educación Inclusiva y trabajos con proyectos de extensión, Ialuska elabora, desarrolla y coordina el proyecto de extensión “Aprender y enseñar sobre deportes paralímpicos: capacidad sí, capacitismo no” abarcando el periodo de 2020 y 2021.

---

<sup>7</sup>El PROEXT 2010 - MEC/SESu es un instrumento que abarca programas y proyectos de extensión universitaria, con énfasis en la inclusión social, con el objetivo de profundizar acciones políticas que fortalezcan la institucionalización de la extensión en el ámbito de las Instituciones Federales y Estatales de Educación Superior.

<sup>8</sup>Resultado en: [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](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)

Según la narradora, la versión actual del antiguo proyecto de extensión “Inclusión en Movimiento” que dio inicio a su actuación en el ámbito de la Educación Inclusiva es el “Programa Paradesporto Brasil en Red”<sup>9</sup> (*Programa Paradesporto Brasil em Rede*), financiado por el Ministerio de Deportes para ofrecer:

[...] actividades motoras para personas con discapacidad, prioritariamente personas que no tienen acceso, sistematizadas, como personas con sordera, que tienen mucha dificultad en tener prácticas deportivas y prácticas corporales dirigidas a este público, personas con trastornos del neurodesarrollo, principalmente Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno Opositor Desafiante (TOD) y parálisis cerebral severa (Ialuska Guerra, 2024).

Como resultado de este nuevo proyecto de extensión, Ialuska destaca que en el IFCE/Campus Juazeiro hay un equipo de futsal de sordos que participaron en la Copa Cearense (quedaron en 3º lugar), Campeonato Nordeste, Copa del Nordeste y están clasificados para la Copa de Brasil en 2025. En el halterofilia paralímpica, dos alumnos en edad escolar participaron por primera vez en las Paraolimpiadas Escolares Nacionales (2024). Y que tres atletas, dos niñas sordas y una con discapacidad física participaron en el Meeting Cearense de Paranasación (2024).

La entrevistada cuenta que en este proyecto se “trabajan los aspectos de la psicomotricidad, de las funciones ejecutivas del cerebro y biopsicosociales, es decir, no es solo natación y fútbol sala. Nosotros trabajamos las cuestiones de la interacción social, [...] trabajamos con los niños un poco los procesos de escolarización, colores, números, letras, todo de forma lúdica, [...] permeado por la ludicidad”. Ialuska aclara que “se cambiaron los proyectos, pero nuestro buque insignia sigue siendo ese enfoque”, el proceso de inclusión.

Al relatar los logros y las oportunidades generadas a través de los proyectos de extensión que ella elabora y desarrolla para las personas con discapacidad, la entrevistada se emociona y concluye: “[...] cuando recuerdo que, allá en 1996, no entendía a estas personas como personas con derechos, ciudadanos con sus derechos, y hoy lucho por sus derechos, eso cambió mucho. Es una transformación que [...] no tiene mucho cómo explicar todo este proceso”.

---

<sup>9</sup>El Programa PPBR establece núcleos de paradesporto en institutos federales, involucrando a académicos y docentes de educación física para promover el acceso equitativo al paradesporto, especialmente en el Norte y Nordeste. Estos núcleos, organizados por modalidades, ofrecen atención directa a los beneficiarios, mientras un núcleo gestor unificado supervisa, monitorea y evalúa las actividades.

Por lo tanto, la historia de Ialuska evidencia una transformación personal y profesional impulsada por la experiencia, por la búsqueda de conocimiento y por la comprensión de la inclusión como derecho de todos, revelando el paso de un sentimiento inicial de rechazo a la defensa activa de la inclusión, con actuación orientada a garantizar el acceso, la permanencia y el éxito de los estudiantes con discapacidad en el IFCE/Campus Juazeiro do Norte, aspecto que será profundizado en la categoría del proceso de inclusión escolar en Brasil.

### **El proceso de transformación hacia la inclusión**

En la década de 1990, Brasil pasó por significativas transformaciones curriculares, marcadas por reformas educativas que buscaban alinear al país con los principios democráticos establecidos en la Constitución Federal (Brasil, 1988). Esta, al reconocer la educación como un derecho universal y valorar la diversidad cultural, hizo que el período fuera fundamental para la consolidación de políticas orientadas a la inclusión social y educativa, influenciadas por compromisos nacionales e internacionales.

En su trayectoria académica y profesional, la profesora Ialuska Guerra vivenció la reforma universitaria de la década de 1990 en Brasil, que promovió cambios significativos en los planes de estudio de los cursos de Educación Física, especialmente en respuesta a las transformaciones sociales, culturales y políticas de la época, así como a las directrices establecidas por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDB - Ley nº 9.394/1996):

[...] dentro de las varias áreas de actuación de la educación física, nosotros vivíamos un contexto de la década de 90 marcado por grandes reformas. Con el advenimiento de la reforma universitaria, que impactó fuertemente en los cambios de currículos en la época, los currículos pasaron a tener una visión más orientada a los aspectos pedagógicos, y no solo a los aspectos técnicos de las modalidades deportivas, del acondicionamiento físico, del área biológica, sino que también empezaron a incluir contextos más relacionados con las áreas sociológicas, pedagógicas, filosóficas, el área de desarrollo humano, de aprendizaje motor (Ialuska Guerra, 2024).

Es importante destacar que los cambios curriculares fueron orientados por la necesidad de adecuar el sistema educativo a las nuevas demandas sociales y a los derechos garantizados por la Constitución Federal (Brasil, 1988) y la Ley de

Directrices y Bases de la Educación Nacional (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDB - Ley n.º 9.394/1996), es decir, estos cambios buscaron adecuar la formación de los profesionales de Educación Física a las nuevas demandas de la sociedad y al debate sobre la naturaleza y los objetivos del área.

Uno de los principales cambios en los planes de estudio de la Educación Física se refiere a la separación entre licenciatura y los grados. Antes de la reforma, los cursos de Educación Física generalmente ofrecían una formación única, abarcando tanto la actuación en el entorno escolar como en otros campos (gimnasios, clubes, ocio, entre otros).

A partir de la década de 1990, con consolidación formal en los años 2000, los cursos de formación pasaron a organizarse en dos modalidades distintas: la licenciatura, dirigida específicamente a la actuación docente en la Educación Básica, y el bachillerato, orientado a la actuación en contextos no escolares, como academias, clubes deportivos, ocio, recreación y áreas relacionadas con la salud.

Según la entrevistada, a pesar de que la reforma curricular trajo “elementos que modificaron un poco los paradigmas de la educación física en la época”, en cuanto a “lo que se refería al área de la inclusión propiamente dicha, es posible trazar un paralelo histórico, porque en 1990 la inclusión aún estaba bastante incipiente”.

En su narrativa, Ialaska cuenta que “las discusiones sobre la inclusión de personas con discapacidad, principalmente con relación a las discapacidades intelectuales, a los trastornos del nivel de desarrollo, eran discusiones todavía muy emergentes, es decir, todavía ‘no existía una base curricular que estuviera fuertemente subsidiada’”. Por lo tanto, la formación de los docentes y los espacios escolares estaban en la “transformación de la época de la segregación a la época de la inclusión”.

De hecho, hasta la década de 1990, la inclusión escolar en Brasil era un modelo predominante de segregación, en el que los alumnos con discapacidad eran atendidos principalmente en escuelas especiales, es decir, en instituciones separadas, destinadas exclusivamente a alumnos con discapacidad, como por ejemplo la APAE. Así como en salas de recursos, es decir, espacios dentro de las escuelas regulares para atender a alumnos con discapacidad, pero sin integración efectiva con otros compañeros y con el aula regular. Así, la inclusión en escuelas

regulares era limitada y, muchas veces, dependía de la iniciativa de familias o de organizaciones no gubernamentales.

Aún no existía esa amplitud de incluir la inclusión dentro de las escuelas de enseñanza regular, se consideraba únicamente como la aceptación de la persona con discapacidad en la sociedad, la participación en la familia, la participación en algunos entornos sociales. Pero, con respecto a los procesos de escolarización, con respecto a los procesos educativos, propiamente dichos, todavía se manifestaba aquel paradigma de las escuelas especializadas. Entonces, principalmente, algunas instituciones de carácter más asistencialista comenzaron a transformarse, a tener una transformación y a adoptar la cuestión educativa dentro de sus propios contextos. Algunos ejemplos, como la APAE y Pestalozzi, que pasaron a adoptar una perspectiva escolar, que antes no existía (Ialuska Guerra, 2024).

La inclusión en escuelas regulares era limitada y, frecuentemente, dependía de iniciativas de familias o Organizaciones no gubernamentales (ONGs)<sup>10</sup>, ya que la enseñanza regular aún no contemplaba adecuadamente la inclusión. En este contexto, la participación de las personas con discapacidad se restringía a la aceptación en la sociedad, en el ámbito familiar y en algunos entornos sociales. Además, como continúa la narradora, los procesos educativos aún seguían el modelo de las escuelas especializadas. La narradora destaca que algunas instituciones de asistencia, como la APAE y la Pestalozzi<sup>11</sup>, comenzaron a adoptar un enfoque educativo, algo que no ocurría anteriormente.

Así, se percibe que la década de 1990 fue testigo de una transición gradual de la segregación a la inclusión, con la inclusión aún limitada a la aceptación social y la participación familiar, pero con la escolarización aún restringida a instituciones especializadas, como en el ejemplo citado, en el que la transformación de instituciones asistenciales, como la APAE y la Pestalozzi, se dirige hacia espacios con perspectiva escolar.

A partir de la historia de vida de Ialuska, se percibe que este escenario ha estado cambiando, pues ella relata que “hoy hay varios estudiantes con discapacidad dentro del propio IFCE/Campus Juazeiro do Norte así como en el IFCE en su conjunto. Ella continúa, ‘tanto en la educación media como en la educación

---

<sup>10</sup>Las ONG son entidades privadas de la sociedad civil, sin fines de lucro, cuyo propósito es defender y promover una causa política.

<sup>11</sup>La Asociación Pestalozzi (*Associação Pestalozzi*) de Niterói, fundada el 3 de diciembre de 1948, es una institución civil sin fines de lucro y económicos, con la misión de contribuir a la mejora de la calidad de vida a través de acciones que valoran al ser humano.

superior, hay muchos estudiantes que tienen trastorno del neurodesarrollo, personas con discapacidad física, usuarios de silla de ruedas” y explica que en su comunidad académica, el campus contribuyó a la formación profesional de estudiantes sordos y ciegos. De este modo, la práctica pedagógica a través de proyectos de extensión dirigidos a personas con discapacidad “cambió completamente [...] no sólo la mía”, sino que “cambió la institución”, completa la narradora.

De este modo, la inclusión ha avanzado lentamente, pero cuando ocurre, transforma toda la institución, que debe volverse inclusiva, no solo los profesores, y la presencia de personas con discapacidad, actualmente, es reconocida en todos los entornos sociales, superando la invisibilidad de 1996, cuando estaban restringidas a domicilios o instituciones especializadas, es decir, ahora, es derecho de estas personas estar donde quieran, correspondiendo a las instituciones acogerlas y promover su desarrollo, un desafío central en la actualidad.

Con el fin de promover la inclusión escolar, el IFCE cuenta con el Núcleo de Apoyo a las Personas con Necesidades Específicas (NAPNE), que tiene como objetivo crear una cultura de la “educación para la convivencia”, la aceptación de la diversidad y, principalmente, buscar la superación de las barreras arquitectónicas, tecnológicas, educativas y actitudinales. Así, sus acciones buscan contribuir a la equidad de condiciones de acceso, permanencia y egreso exitoso de los estudiantes con discapacidad (IFCE, 2015).

El NAPNE del IFCE/Campus Juazeiro do Norte es coordinado por la profesora laluska Guerra desde 2021, en esa época, en la institución había solo tres personas con discapacidad, pero hoy cuenta con más de treinta estudiantes con discapacidad en los cursos de nivel medio y superior. “Tenemos alumnos con discapacidad visual [...] auditiva, [...] sordera, pero hoy la predominancia son realmente las personas con trastorno” (laluska Guerra, 2024).

De acuerdo con la narrativa de laluska, el público atendido por el NAPNE, actualmente, está mayoritariamente compuesto por personas con trastornos, incluyendo alumnos con síndrome de Down, sospecha de superdotación y altas capacidades, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Para laluska, a pesar de los avances en la garantía de derechos y en el incentivo a la realización del Plan Educacional Individualizado de Accesibilidad Curricular (*Plano Educacional Individualizado de Acessibilidade Curricular - PEI-AC*) para alumnos/as con NEE, la institución todavía carece de regulación y de

documentos sólidos que orienten plenamente las prácticas pedagógicas, además de la contratación de profesionales especializados en el área de la Educación Inclusiva para actuar junto al equipo del campus para atender a los alumnos con NEE del IFCE.

Ialuska deja claro en su narrativa que el principal desafío en relación con el proceso de inclusión es promover la comprensión de que la inclusión es responsabilidad de toda la institución, involucrando a profesores, personal técnico administrativo, trabajadores tercerizados, familia y la sociedad en su conjunto. Pues, no se trata solo de individuos inclusivos, sino de construir una institución y políticas inclusivas, desde acciones macroestructurales hasta pequeñas prácticas cotidianas.

Que el desafío actual, según Ialuska Guerra, consiste en concienciar a la comunidad académica de que la inclusión es responsabilidad de todos, y no solo del profesor, de la dirección o de un sector específico de la Institución. Ialuska resalta que el cambio de mentalidad, el trabajo conjunto/colaborativo y la buena voluntad son esenciales para la construcción de una Institución verdaderamente inclusiva.

Por lo tanto, a partir de la discusión sobre el proceso de inclusión escolar en Brasil, teniendo como foco la experiencia formativa y profesional de Ialuska Guerra, podemos inferir que el mayor desafío institucional es reconocer el derecho de las personas con discapacidad a estar en este espacio y garantizar su desarrollo, actitud que exige esfuerzo, trabajo duro, superación de barreras y buena voluntad, sin romantizaciones, pero con un compromiso genuino de actuar.

## **CONCLUSIÓN**

El análisis desarrollado evidenció que la Educación Inclusiva constituye un compromiso fundamental con el respeto a la diversidad humana, siendo impulsada, en el contexto brasileño, por avances legislativos y políticas públicas que buscaron transformar prácticas históricamente excluyentes en enfoques más acogedores. En este proceso, el enfoque (auto)biográfico se mostró como un instrumento relevante al posibilitar la comprensión de las experiencias formativas y profesionales docentes, destacando la reflexión sobre la trayectoria como elemento de transformación de las prácticas pedagógicas.

A partir de la categoría referente al proceso de ingreso y los desafíos de la docencia en la Educación Inclusiva, se observó que la trayectoria de la profesora Ialuska Guerra representa un recorrido de transformación marcado por el impacto de una formación inicial poco orientada a la inclusión. Su acercamiento posterior con el área se dio a través de la formación continua y de la práctica reflexiva. Tal recorrido evidenció la distancia entre la realidad de las personas con discapacidad y la preparación docente en la década de 1990, así como la importancia de las experiencias profesionales en la resignificación de concepciones y prácticas.

En lo que se refiere al proceso de transformación hacia la inclusión, la narrativa de la docente permitió comprender el cambio gradual de un modelo segregador hacia perspectivas inclusivas en el escenario educativo brasileño, destacando avances institucionales y la ampliación del acceso de estudiantes con discapacidad a las escuelas regulares. No obstante, persisten desafíos estructurales, lagunas en la formación docente y la necesidad de consolidación de políticas inclusivas que involucren efectivamente a toda la comunidad escolar.

Por último, la historia de vida de Ialuska Guerra reafirma que la inclusión se configura como un proceso colectivo y continuo, que requiere cambios de mentalidad, trabajo colaborativo y compromiso institucional, reforzando la necesidad y urgencia de acciones pedagógicas que garanticen el derecho a la educación y a la participación plena de todos los sujetos.

## REFERENCIAS

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 Winques. Joinville: Faculdade Ielusc, 2022.

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