

Organizadores
MARCONE DA SILVA CERQUEIRA
PATRICIA CARLA DA HORA CORREIA

Entre portas abertas e corpos em movimento



**Práticas inclusivas
na UNEB e na EJA**

Organizadores
MARCONE DA SILVA CERQUEIRA
PATRICIA CARLA DA HORA CORREIA

Entre portas abertas e corpos em movimento



**Práticas inclusivas
na UNEB e na EJA**

© 2026 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Marcone da Silva Cerqueira

Patricia Carla da Hora Correia

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatianny Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Entre portas abertas e corpos em movimento: Práticas inclusivas na UNEB e na EJA

C416e / Marcone da Silva Cerqueira; Patricia Carla da Hora Correia (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2026. 102 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6009-232-7

DOI: 10.29327/5806569

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Práticas inclusivas na UNEB e na EJA. I. Cerqueira, Marcone da Silva. II. Correia, Patricia Carla da Hora. III. Título.

CDD: 371.104

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2026/03/entre-portas-abertas-e-corpos-em.html>



**ENTRE PORTAS ABERTAS E CORPOS EM MOVIMENTO:
PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB E NA EJA**

**ENTRE PORTAS ABERTAS E CORPOS EM MOVIMENTO:
PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNEB E NA EJA**

Organizadores

**Marcone da Silva Cerqueira
Patricia Carla da Hora Correia**

Autores

Alexandra Quadro Siqueira

Ana Cláudia Henrique Mattos

Andreia da Silva de Jesus

Carina Prates de Oliveira

Denise Teles Souza

Giovanni Ferreira Santos

Giselly Souza de Oliveira

Katia Brito Dantas

Leila Maria

Marcone da Silva Cerqueira

Maria Siradia

Micaela Beatriz Uzêda Brandão

Patrícia Carla da Hora Correia

Rafaela Oliveira dos Santos

Tais Danila Macêdo da Cruz

Tatiane Gomes da Silva

Telma Lucia Pereira da Silva

Thainá Costa Santos de Jesus

APRESENTAÇÃO

O presente livro reúne experiências e reflexões produzidas no âmbito da disciplina Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a EJA, desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esta obra nasce de um processo formativo que articula ensino, pesquisa e extensão, tendo como propósito central fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos, a inclusão e a diversidade.

A coletânea materializa o compromisso institucional da UNEB com os princípios da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), reafirmando ainda os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, 10, 12, 13 e 15, que orientam a promoção de uma educação de qualidade, equitativa, sustentável e socialmente justa.

Os trabalhos aqui reunidos foram desenvolvidos por licenciandos e pós-graduandos em contextos reais de aprendizagem, abrangendo tanto a educação básica pública quanto o ambiente universitário, como espaços de experimentação, reflexão e compromisso ético. As ações e experiências descritas mostram que a inclusão não é apenas um princípio, mas uma prática cotidiana que se realiza na escuta, no acolhimento e na corresponsabilidade entre sujeitos e instituições.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO

As vivências apresentadas nesta coletânea revelam uma compreensão ampliada da educação inclusiva, entendida não como uma ação pontual, mas como um movimento permanente de transformação das práticas pedagógicas e das relações humanas. A disciplina Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a EJA assume, nesse contexto, o papel de espaço formativo e político, voltado para o fortalecimento da docência reflexiva, da gestão democrática e da atuação cidadã.

Ao longo do componente, os estudantes desenvolveram intervenções e análises em escolas da rede estadual e na própria UNEB, articulando teoria e prática em torno de dois eixos complementares:

1. A inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco em práticas pedagógicas emancipatórias e de valorização da diversidade;
2. A formação de profissionais – vigilantes e profissionais de serviços gerais - no contexto universitário, como agentes fundamentais na promoção da acessibilidade e do acolhimento das pessoas com deficiência.

Essas experiências permitem observar como o conceito de inclusão se desdobra para além do espaço da sala de aula, alcançando o campo da convivência, do cuidado e da formação humanizada, conforme previsto no art. 27 da LBI, que assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis, e no art. 8º da Convenção da ONU, que destaca o dever dos Estados em promover a conscientização sobre as potencialidades das pessoas com deficiência.

PRIMEIRO EIXO – ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE: PORTARIA, VIGILÂNCIA E ACOLHIMENTO

O primeiro conjunto de artigos aborda a importância da formação continuada de profissionais de portaria e vigilância da UNEB, demonstrando que a inclusão começa no acolhimento institucional.

O artigo “Portaria e vigilância sem barreiras: a acessibilidade e a inclusão na formação de profissionais para promover o acolhimento na Universidade do Estado da Bahia”, de Andreia da Silva de Jesus, Giovana Freitas e Tatiane Gomes da Silva, analisa a experiência de formação desses agentes, que exercem papel essencial como primeiros interlocutores no atendimento às pessoas com deficiência. A ação formativa, fundamentada na LBI e nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), possibilitou repensar atitudes e práticas cotidianas, promovendo o respeito à diferença e o fortalecimento da cultura de acolhimento universitário.

Em diálogo com essa temática, o artigo “Formação para profissionais de portaria e segurança da UNEB no atendimento às pessoas com deficiência”, de Maria Sirada e Leila Maria, amplia a reflexão ao discutir a formação continuada e o papel desses servidores na efetivação da política de acessibilidade da UNEB. Fundamentadas em análise documental e revisão bibliográfica, as autoras defendem que a formação permanente deve ser uma prioridade institucional, conforme orienta a Portaria Interministerial nº 323/2020, que estabelece diretrizes para o atendimento humanizado de pessoas com deficiência nos serviços públicos.

Já o artigo “Da portaria à gestão: relato de experiência de prática inclusiva no acolhimento de pessoas com deficiência da Universidade do Estado da Bahia”, de Rafaela Oliveira dos Santos, apresenta uma perspectiva ampliada da ação formativa, enfatizando os impactos na gestão universitária. A autora demonstra que a inclusão depende da articulação entre diferentes setores, destacando o protagonismo dos servidores como agentes de transformação cultural e política dentro da instituição. O texto propõe uma universidade cada vez mais acessível, democrática e acolhedora — uma “universidade viva”, que aprende com as diferenças e nelas se reconhece.

SEGUNDO EIXO – PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EJA: CORPO, CULTURA E LUDICIDADE

O segundo eixo reúne experiências pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Colégio Central da Bahia, com enfoque na diversidade, na ludicidade e na valorização da cultura afro-brasileira.

O artigo “Diversidade na EJA: inclusão viva na sala de recursos nos momentos de aula de Educação Física no Colégio Central da Bahia”, de Gisely Damasceno, Tânia Soares e orientação de Patrícia da Hora, traz um relato sensível sobre a participação de estudantes da EJA em atividades corporais inclusivas. A experiência mostra que a Educação Física pode ser espaço de convivência, expressão e reconstrução da autoestima, contribuindo para a permanência e o sucesso escolar de jovens e adultos com e sem deficiência. O corpo, entendido como território de aprendizagem e de resistência, torna-se elemento central para a vivência da inclusão.

Na mesma perspectiva, o artigo “Ludicidade aplicada às aulas de Atendimento Educacional Especializado no Colégio Estadual Central: uma abordagem inclusiva e antirracista”, de Isis Teles e Telma Machado, apresenta uma proposta que articula ludicidade, ancestralidade e identidade cultural. As autoras analisam práticas que utilizam jogos tradicionais afro-brasileiros e atividades coletivas como instrumentos pedagógicos de resistência e valorização da cultura negra, evidenciando a importância da ludicidade como estratégia de combate ao racismo e de fortalecimento da autoestima dos estudantes. A ludicidade é aqui compreendida como forma de inclusão crítica, criativa e emancipatória.

Por fim, o artigo “Como não se apaixonar: um breve relato sobre uma vivência na Educação de Jovens e Adultos no Colégio Estadual da Bahia Central”, de Ana Cláudia Henrique Mattos, Kátia Brito Dantas, Marccone da Silva Cerqueira e Tatiane Gomes,

encerra a coletânea com uma narrativa afetiva sobre o encontro entre sujeitos, saberes e sensibilidades no contexto da EJA. O texto resgata o valor das emoções no processo educativo, ressaltando que educar também é afetar, escutar e reconhecer o outro, promovendo aprendizagens que vão além do conteúdo formal e tocam o sentido humano da educação.

SÍNTESE E COMPROMISSO ÉTICO

Os artigos que compõem esta coletânea dialogam entre si, reforçando a ideia de que a inclusão é um processo contínuo de transformação social. Cada experiência revela que a efetivação do direito à educação requer ações articuladas entre gestão, docência, servidores e comunidade escolar, sustentadas por políticas públicas, formação permanente e compromisso ético.

Mais do que relatar práticas, este livro convida o leitor a refletir sobre o papel da universidade e da escola pública como espaços de resistência, acolhimento e esperança. Ao entrelaçar saberes acadêmicos e experiências vividas, as autoras e autores reafirmam que a educação inclusiva é um direito humano e um ato político, um caminho de construção coletiva que amplia horizontes e transforma realidades.

Prof.^a Dr. Patrícia da Hora Correia

Departamento de Educação – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Programa de Educação Inclusiva – PROGEI/UNEB Pós-Graduação em Educação de
Jovens e Adultos – PPGEJA/UNEB

(*Secretaria de Acessibilidade e Inclusão - SAIN/UNEB*)

Salvador – Bahia, 2025

PREFÁCIO

Seja-me permitido iniciar este prefácio ressaltando a importância desta produção. Ela parte de um desejo dos(as) autores(as) em fortalecer a docência reflexiva comprometida com os direitos humanos, a inclusão e a diversidade a partir de experiências vividas. Lembrei-me de LARROSA, no seu texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, publicado em 2002 onde ele nos convida a pensar a educação e a formação a partir do par “*experiência/sentido*”. Segundo esse autor experiência não é simplesmente o que acontece, o que se passa, mas sim “*o que nos acontece, o que nos toca*”. Completo trazendo o que nos mobiliza, nos provoca, desafia, inspira.

Estamos imersos num mundo tão célere, onde se passam tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de informação. E informação não é experiência. Em Heidegger (1987) encontramos uma definição de experiência que ilustra o significado e a importância deste livro: [...] *fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança, que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma*. Podemos então, inferir a partir destas reflexões iniciais que sairemos transformados por tais experiências. O sujeito da experiência segundo LARROSA e HEIDEGGER é um sujeito *alcançado, tombado, derrubado, receptivo, aceitante, interpelado, submetido, transformado*.

Com essas reflexões iniciais quero reforçar a importância de uma produção que se propõe a refletir experiências em contextos reais de aprendizagens.

Senti-me honrada com o convite para escrever o prefácio deste livro. Escrever um prefácio não é só referendar a obra, mas é fazer um convite à leitura. É meu compromisso estimular, inspirar os(as) leitores(as) para que possam se encantar com esse movimento. É na leitura de obras como esta, que celebra o encontro de ensinantes e aprendentes com as subjetividades dos diversos contextos, que aprenderemos a transitar entre teorias e práticas.

Este livro não é uma mera estocagem de informações ou técnicas, mas sim um espaço de trocas, de reflexões de práticas. Eis o resultado! Uma produção que trata de multiplicidade/pluralidade de vozes, de experiências, de dúvidas, incertezas, encontros, espaços, lugares, corporeidades, tempos e espaços.

As práticas inclusivas enfrentam desafios de toda ordem. A inclusão na escola não é apenas um direito garantido, mas também uma poderosa ferramenta de transformação social. Ao enfrentar e superar os desafios estruturais, culturais e pedagógicos, criamos ambientes educacionais mais justos, acolhedores e eficazes para todos os estudantes. Para isso, é essencial investir em formação continuada de professores e fortalecer políticas públicas inclusivas. Esse livro representa, portanto, um movimento de transformação de práticas pedagógicas e o fortalecimento de uma docência reflexiva.

Cito aqui alguns desafios que temos na contemporaneidade: rever programas, organização curricular, metodologias, processos avaliativos, entre outros aspectos. Quero aqui ressaltar que o nosso sistema escolar, ainda segue a métodos e a imperativos totalmente estranhos à higiene afetiva e mental dos seres humanos. Importante refletir qual deve ser a função a escola. É apenas instruir e disciplinar? Achei interessante este livro destacar a importância do escutar, acolher e cuidar. Lembrei-me que a F. DOLTO, analisando o sistema escolar da França há 30 anos destacava que a escola deveria ter uma função de “*prótese*”, para lidar com as influências mórbidas parentais. Sugeriu que a escola fosse um “*meio social vivo*”, um “*espaço de acolhimento*”, com práticas coerentes com o processo de desenvolvimento e demandas dos sujeitos. Procurou dar um grito de alarme diante das instituições escolares de sua época, que considerava frequentemente patogênicas. Esse livro nos convida, portanto, a repensar nossas práticas no contemporâneo.

Essas reflexões iniciais reforçam a importância dessa obra. Acredito que permitirá desarmar vários clichês. Para pensar novas ideias, práticas, temos que desarmar nossas ideias feitas e buscar outros significados. Ressignificar o aprender é um desses aspectos. O livro possibilita essa análise. Aprender pressupõe a vinculação entre “*organismo-corpo-inteligência-desejo*”, como acentuou ALICIA FERNANDEZ, no seu livro *Inteligência Aprisionada*. Pensar a aprendizagem valorizando suas múltiplas dimensões e pensar em práticas que favoreçam essas construções é objeto de reflexão e estudo nesta coletânea de produções.

Assegurar o direito à educação vai muito além de garantir o acesso ao currículo de forma acessível. Diz respeito à promoção de uma real participação para todas as pessoas, combatendo principalmente as barreiras atitudinais que separam os indivíduos e impedem o desenvolvimento, a aprendizagem e a emancipação das pessoas com deficiência.

Considerando a importância da atuação docente na luta pela garantia do direito à educação para todas as pessoas, acreditamos que esse paradigma inclusivo precisa estar presente em todo o currículo da formação de professores, de forma integrada e transversal. Em outras palavras, entendemos que a perspectiva inclusiva deve perpassar toda a formação da(o) pedagoga(o), de forma que se ampliem as possibilidades de discussão e reflexão sobre essa temática, culminando na transposição de paradigmas excludentes sobre a educação das pessoas com deficiência.

Oxalá, as pessoas se inspirem nessas reflexões e continuem a promover mudanças a partir de suas experiências. Essa é a ideia. Apaixone-se! Engaje-se! Afinal, inclusão requer dialogicidade, criação, transformação, reflexão, construção, comunhão...

JANEIDE MEDRADO FERREIRA

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2011.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Inteligência Aprisionada**. Tradução: Iara Rodrigues. São Paulo: Ed. ARTMED, 1991.

SUMÁRIO

Capítulo 1 PORTARIA E VIGILÂNCIA SEM BARREIRAS: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA PROMOVER ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA <i>Andreia da Silva de Jesus; Carina Prates de Oliveira; Giovanni Ferreira Santos; Tatiane Gomes da Silva</i>	16
Capítulo 2 FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DE PORTARIA E SEGURANÇA DA UNEB NO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA <i>Maria Siradia; Leila Maria</i>	29
Capítulo 3 DA PORTARIA À INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA INCLUSIVA NO ACOLHIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB) <i>Rafaela Oliveira dos Santos; Patrícia Carla da Hora Correia; Micaela Beatriz Uzêda Brandão; Alexandra Quadro Siqueira</i>	43
Capítulo 4 DIVERSIDADE NA EJA: A INCLUSÃO VIVIDA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E NOS MOVIMENTOS DE UMA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO CENTRAL DA BAHIA <i>Denise Teles Souza; Giselly Souza de Oliveira; Thainá Costa Santos de Jesus; Patrícia Carla da Hora Correia</i>	57
Capítulo 5 LUDICIDADE APLICADA ÀS AULAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO COLÉGIO ESTADUAL CENTRAL: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA EM CONTEXTO EJA NO DIURNO <i>Tais Danila Macêdo da Cruz; Telma Lucia Pereira da Silva</i>	72
Capítulo 6 COMO NÃO SE APAIXONAR: UM BREVE RELATO SOBRE UMA VIVÊNCIA NA TURMA (EIXO - VI) EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO NO COLÉGIO ESTADUAL DA BAHIA - CENTRAL <i>Ana Cláudia Henrique Mattos; Marcone da Silva Cerqueira; Tatiane Gomes da Silva</i>	83
ANEXOS	95
AUTORES	99

**PORTARIA E VIGILÂNCIA SEM BARREIRAS: FORMAÇÃO DE
PROFISSIONAIS PARA PROMOVER ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA.**

DOI: 10.29327/5806569.1-1

Andreia da Silva de Jesus

Carina Prates de Oliveira

Giovanni Ferreira Santos

Tatiane Gomes da Silva

RESUMO

Este artigo analisa a experiência da primeira formação oferecida aos agentes de portaria e vigilantes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com foco na promoção de atitudes inclusivas e na construção de um ambiente acadêmico mais acessível desde o primeiro ponto de contato: a entrada da instituição. A formação foi idealizada no contexto da disciplina “Eja e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, e teve como objetivo sensibilizar esses profissionais sobre o papel estratégico que desempenham no acolhimento de pessoas com deficiência. Fundamentado na legislação vigente e nos princípios da inclusão, o estudo utilizou de uma abordagem, promovendo atividades práticas e reflexivas que resultaram em mudanças perceptíveis na postura dos participantes. Ao destacar a importância da formação continuada para profissionais de apoio, o artigo contribui para o fortalecimento de políticas institucionais que visam garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação plena de todos na vida universitária.

Palavras-chave: EJA, Inclusão, Formação

ABSTRACT

This article analyzes the experience of the first training offered to gatekeepers and security guards at the State University of Bahia (UNEB), focusing on promoting inclusive attitudes and building a more accessible academic environment from the first point of contact: the entrance to the institution. The training was designed within the context of the course "Eja and Special Education from the Perspective of Inclusive Education" of the

Professional Master's in Youth and Adult Education, and aimed to raise awareness among these professionals about the strategic role they play in welcoming people with disabilities. Based on current legislation and the principles of inclusion, the study used action research as a methodological approach, promoting practical and reflective activities that resulted in noticeable changes in the participants' attitudes. By highlighting the importance of continuing education for support professionals, the article contributes to strengthening institutional policies that aim to ensure not only access, but also retention and full participation of all in university life.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar a experiência da primeira formação voltada para agentes de portaria e vigilantes da Universidade do Estado da Bahia(UNEB), com foco na promoção de atitudes favoráveis à inclusão e na construção de um ambiente acadêmico mais acessível e acolhedor desde o primeiro ponto de contato: a entrada da instituição. Busca-se, com isso, romper com ideias preconceituosas e promover práticas inclusivas que, ao serem incorporadas ao cotidiano universitário, tornem-se naturais e efetivas (Correia, 2020).

A inclusão é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência(Lei nº 13.146/2015) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que a diversidade é um atributo humano que deve ser respeitado e valorizado. As instituições educacionais, portanto, têm o dever de promover ações que assegurem equidade no acesso, na permanência e na participação de todos os sujeitos no espaço escolar. Isso exige não apenas adaptações estruturais e curriculares, mas também a formação contínua dos profissionais da educação, a fim de capacitá-los para lidar com as diferentes necessidades dos estudantes, superando práticas excludentes e estimulando ambientes verdadeiramente inclusivos.

Foi nesse contexto que surgiu a proposta de realização de um ciclo formativo, vinculado à disciplina “ Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva e EJA”, ministrada pela professora Patrícia Carla da Hora no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB. A formação foi concebida a partir da seguinte questão norteadora: Como a formação dos profissionais de portaria e segurança da UNEB pode impactar no processo de inclusão dos estudantes com deficiência na universidade?

Dessa forma, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: justificar a importância da formação dos profissionais de portaria e segurança para melhoria no atendimento às pessoas com deficiência, e descrever como ocorreu a primeira formação desses agentes no Campus I da UNEB.

A metodologia adotada neste estudo foi a pesquisa-ação, uma vez que essa abordagem permite não apenas identificar e analisar um problema real (Tripp, 2005), mas também engajar os envolvidos em ações práticas voltadas à transformação da realidade. Assim, ao mesmo tempo em que se buscou compreender as demandas dos estudantes com deficiência no contexto universitário, também foram mobilizadas ações concretas e planejadas para promover mudanças significativas no âmbito institucional.

Acessibilidade é um direito

Falar de acessibilidade é falar de humanidade. É entender e reconhecer que todas as pessoas têm o direito de participar da vida em sociedade com independência, autonomia e segurança.

A acessibilidade vai muito além da construção de rampas ou da instalação de elevadores. Ela começa com o olhar. Um olhar que enxerga o outro como legítimo, que enxerga que todos têm direitos de frequentar todo e qualquer local que compreende que barreiras nem sempre são físicas, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz em seu 3º artigo a seguinte definição de acessibilidade:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

Acessibilidade é garantir que uma criança com deficiência possa brincar no parquinho como qualquer outra. Que um jovem surdo consiga acompanhar uma aula com intérprete de Libras. Que uma pessoa idosa encontre informações com letras maiores e bem contrastadas. Que quem tem mobilidade reduzida chegue com tranquilidade a um show, a uma escola, a um posto de saúde.

Ainda sobre o conceito de Acessibilidade, ele é definido pela ABNT como:

acessibilidade: possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

É, sobretudo, entender que todos nós, em algum momento da vida, precisaremos de acessos facilitados. Seja por uma limitação temporária, por envelhecimento, por uma condição de saúde ou por qualquer outro motivo.

A importância da formação dos profissionais de portaria e segurança da UNEB para melhoria no atendimento às pessoas com deficiência.

A inclusão de pessoas com deficiência é um compromisso social e institucional que deve ser refletido em todos os setores da universidade, incluindo o atendimento prestado pelos profissionais de portaria e segurança.

Os profissionais que atuam na portaria são responsáveis em realizar o primeiro contato dos estudantes com a universidade, é o cartão de boas vindas, precisam está bem preparado para desempenhar as suas funções, como por exemplo, controle de acesso, recepção e orientação, resolução de problemas, organização do fluxo de veículos entre outras funções.

A formação continuada dos profissionais de portaria e segurança da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) caracteriza-se como um elemento primordial para a solidificação de uma universidade cada vez mais inclusiva. Esses profissionais, são responsáveis, na maioria das vezes, pelo primeiro contato com a comunidade acadêmica, especialmente com pessoas com deficiência, e desempenham um papel estratégico na garantia do acesso, da permanência e da dignidade desses sujeitos no ambiente universitário.

A inclusão educacional vai além dos limites da sala de aula, demandando o envolvimento de todos os agentes institucionais. Conforme argumentam Mantoan (2006) e Sasaki (2010), trata-se de um processo coletivo e intersetorial que requer o envolvimento integrado de todos os atores que compõem o espaço educativo. Nesse contexto, torna-se imprescindível que a formação continuada seja estendida aos profissionais de apoio, como porteiros e vigilantes, os quais atuam na mediação entre o

espaço físico da universidade e seus usuários, desempenhando funções cruciais na promoção de um ambiente acessível e acolhedor.

Alinhada a essa perspectiva, Correia (2020) introduz o conceito de Inclusão Compreensiva, que se consolida a partir de práticas cotidianas de convivência e de reconhecimento da alteridade. Para a autora, a inclusão compreensiva emerge de ações sociais que ultrapassam o viés formal, caracterizando-se como práticas inclusivas que precisam ser pensadas e incorporadas, para que a partir delas, possam ser organizados planos de ação que venham a mudar a prática. Trazendo para o contexto que estamos percorrendo, no ambiente universitário, isso implica formar profissionais para atuar com cultura organizacional inclusiva e sensível à diversidade.

Segundo Libâneo (2004) a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visa o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. Trata-se de um processo contínuo, articulado com as vivências e lacunas sentidas no contexto profissional. Essa abordagem emerge como estratégia fundamental para a construção de uma cultura institucional baseada na ética, na alteridade e na promoção da equidade, visando a eliminação das barreiras ainda presentes que limitam o pleno exercício da cidadania da pessoa com deficiência.

No âmbito do ensino superior, o direito ao acesso pleno das pessoas com deficiência encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), assim como nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), que contribuem para o fortalecimento de políticas inclusivas em todas as etapas da educação. O conhecimento dos dispositivos legais, o uso adequado das terminologias e as técnicas práticas para apoiar às pessoas com deficiência são imprescindíveis para que os profissionais de portaria e segurança possam atuar de forma consciente e orientada pelos princípios da Inclusão.

Entre os principais princípios da inclusão, destaca-se a acessibilidade. Segundo a definição proposta por Sasaki (2005), o conceito de acessibilidade deve ser compreendido de forma ampla, abarcando não apenas os aspectos físicos do ambiente, mas também os fatores sociais, comunicacionais e atitudinais. Desse modo, profissionais adequadamente formados são capazes de reconhecer e eliminar essas barreiras, contribuindo para a construção de um espaço universitário democrático e inclusivo.

A legislação brasileira assegura o direito das pessoas com deficiência ao acesso, à permanência e à qualidade no ensino. Essas diretrizes reforçam a necessidade de políticas públicas que promovam não apenas a entrada nos espaços educativos, mas também condições adequadas para que esses estudantes se mantenham e se desenvolvam plenamente ao longo de sua trajetória escolar. Enquanto instituição pública, a UNEB possui o dever de conduzir iniciativas que promovam o exercício dos aspectos legais e a reflexão das práticas vividas pela comunidade acadêmica. Nesse sentido, investir na formação continuada dos seus colaboradores, representa um avanço significativo, pois a acessibilidade é ampliada, deixando de ser apenas uma exigência legal, sendo incorporada como um valor institucional, materializando de forma concreta, os princípios da inclusão.

Por fim, salienta-se que uma formação qualificada desenvolve atitudes de empatia, sensibilidade e segurança no trato com a diversidade. Assim, os profissionais tornam-se agentes ativos na promoção da equidade de oportunidades, contribuindo de forma decisiva para que a inclusão se concretize como uma prática coletiva de toda a comunidade universitária.

Concepção, planejamento e execução da primeira formação dos profissionais de portaria e segurança da UNEB

Concepção

A Universidade do Estado da Bahia tem se comprometido em tornar a instituição cada vez mais acessível e inclusiva. E é através da Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN) que têm realizado ações acadêmicas e institucionais para a promoção da acessibilidade e da cultura inclusiva no âmbito da instituição. Ações essas que além de estarem em conformidade com às determinações legais, visam dar suporte adequado ao aluno e profissionais com deficiência, frequentadores da universidade.

Assim, a fim de sensibilizar e unificar os procedimentos de acolhimento, orientação e condução dos alunos e profissionais com deficiência física e visual foi planejada a oficina de formação para os agentes de portaria e vigilantes do Campus I, da Uneb.

Esta oficina, idealizada pela professora Patrícia Carla da Hora, Secretária da SAIN e docente da disciplina Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e EJA do programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. O planejamento

ocorreu durante as suas aulas com a turma de alunos, ingressos através da matrícula especial semestre 2025.2.

A priori foram discutidos aspectos legais da acessibilidade, através da leitura da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) relacionando-os a algumas intercorrências observadas e sinalizadas na entrada da universidade, onde notam-se atitudes desfavoráveis à inclusão.

Essas atitudes, por parte de alguns profissionais de portaria e segurança, foram compreendidas como reflexo de concepções equivocadas ainda profundamente enraizadas no tecido social, as quais tendem a definir a pessoa com base em sua deficiência, em vez de reconhecer a sua singularidade e potencial. Também foram compartilhadas boas práticas por parte de alguns desses profissionais e portanto, o planejamento da formação precisaria considerar tanto a ausência como a presença de atitudes favoráveis à inclusão.

Planejamento

Após a compreensão da situação, a professora Patrícia Carla da Hora reuniu a turma de alunos, em aula remota, para discutir as estratégias, ordenar a pauta e definir as atribuições dos alunos na atividade. Ao planejamento previamente elaborado pela docente, foram incorporadas as sugestões apresentadas pelos discentes da turma, adaptando seu plano de forma colaborativa.

Vale ressaltar que o planejamento inicial mostrou-se necessário em razão do conhecimento aprofundado da professora acerca das características do grupo de profissionais envolvidos na ação, adquirido por meio de sua convivência diária no campus.

Assim, as atividades foram pensadas de forma a valorizar as habilidades individuais dos envolvidos, promovendo a integração do grupo, favorecendo a aprendizagem colaborativa. O resultado obtido foi um trabalho coeso, com o engajamento absoluto e a eficácia da proposta pedagógica orientada pela escuta e diálogo.

Formação

Em razão do quantitativo de pessoas que participaram da formação, a mesma foi dividida em dois dias, sendo que o primeiro ocorreu no prédio da pós graduação e o segundo dia de formação ocorreu no auditório Jurandyr Oliveira que fica situado no térreo do Departamento de Educação (DECD), essa formação contou com a presença de mais de 80 profissionais (média de 40 por dias) que atuam no Campus I UNEB.

Baixar app tradutor;

Foi apresentado aos participantes uma ferramenta de comunicação com pessoas surdas, um aplicativo de celular, chamado Hand Talk, que é aplicativo brasileiro, que tem como objetivo promover a acessibilidade para pessoas surdas, por meio da tradução de conteúdos em português para a Língua Brasileira de Sinais.

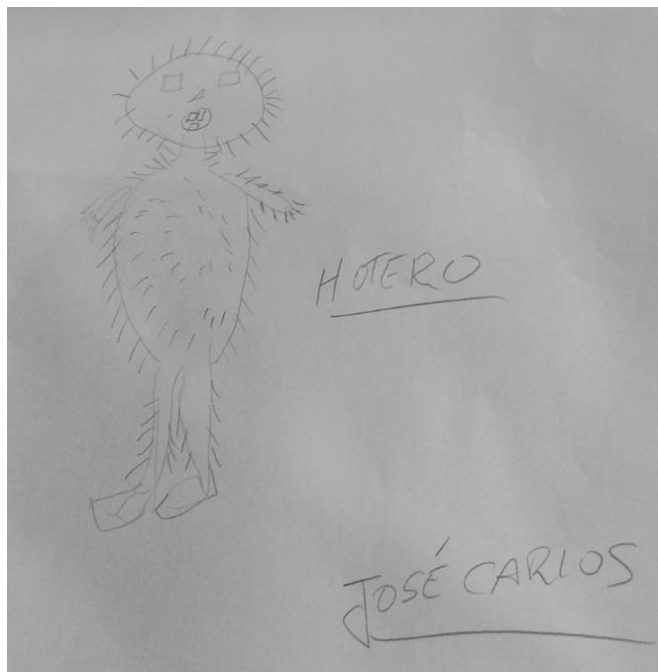


Imagem do Aplicativo Hand Talk

Dinâmica octerotes;

Os participantes receberam uma folha de papel ofício e foram orientados a desenhar um animal através das características que foram informadas pela Professora, cada participante desenhou um animal através das informações que foram passadas, depois ocorreu o momento de compartilhar os desenhos, que foram apresentados em um

slide, após ocorreu uma discussão, sobre o por que dos desenhos terem saídos diferentes, como melhorar a comunicação entre a equipe



Octerotes elaborado por um participante

Dinâmica com cadeira de rodas e vendas;

Nesse momento foi solicitado a presença de um voluntário, o qual teria que sair do auditório, de forma autônoma, fazendo uso de uma cadeira de rodas, a pessoa que se voluntariou, enfrentou alguns desafios durante o seu percurso, além de encontrar bastante dificuldade para ter acesso a área externa do auditório, nesse momento foi colocado em pauta a questão de qualquer objeto que os funcionários deixam em locais de acesso, como cone nas rampas, balde, cadeiras, pedras nos corredores entre outras obstruções, acabam se tornando um impedimento na vida de uma pessoa a qual utiliza esses locais para acessar os ambientes da faculdade.

Exibição do vídeo sobre conduzir a pessoa com deficiência visual;

Nesse momento foi apresentado um vídeo contando instruções de como podemos está conduzindo pessoas com deficiência, nesse momento foi aberto um bate-papo onde os participantes puderam compartilhar as suas práticas e tirar dúvidas sobre o que pode e não pode ocorrer durante a prática de conduzir pessoas com deficiência visual.

Slide (piso tátil, significado dos cordões, vagas de estacionamento, banheiro acessível, terminologias);

Outro momento bastante importante durante a formação, foi a apresentação de um slide contendo informações importantes sobre recursos que são utilizados com o objetivo de promover a acessibilidade e permanência de pessoas com deficiência nos ambientes.

Um dos slides apresentados foi sobre a bengala, um recurso utilizado por pessoas com deficiência visual, a bengala possui três variações de cores, branca, verde e também vermelha e branca onde cada uma traz uma informação. A bengala de cor branca serve para identificar que a pessoa que a está utilizando, tem cegueira ou deficiência visual, a bengala da cor verde serve para identificar a pessoa que tem baixa visão e a bengala da cor vermelha e branca serve para identificar pessoas com surdocegueira (PCDEF, 2018).



As cores são brancas, verdes e há também bengalas brancas e vermelhas. (...) A Bengala Branca informa que, os usuários da mesma, têm cegueira ou deficiência visual, o que não é o suficiente para identificar pessoas com surdocegueira. Com o intuito de atrair a atenção para o fato de que o usuário da bengala tem surdocegueira, parcial ou total, foram colocadas fitas ou adesivos vermelhos sobre a Bengala Branca, como um símbolo para a surdocegueira, em vários países (PCDEF, 2018, [s.p.]).

Apresentação do site da Uneb;

Foi apresentado o site da SAIN (Secretaria de Acessibilidade e Inclusão) e a ferramenta de inclusão presente no site, que tem as opções de ajuste do texto, ajuste das

cores, alterar o contraste, destacar uma parte da tela, tradução em LIBRAS entre outras funcionalidades de inclusão.

Quiz;

Dinâmica com balões;

Impactos observados após a primeira formação de agentes de portaria e vigilantes:

Esta experiência formativa, de caráter inovador, contou com a participação de mais de 100 profissionais, e revelou-se como um espaço significativo de aprendizagem e reflexão. As conclusões extraídas desse percurso apontam para um impacto positivo na atuação e vivência dos cursistas, que ao final da atividade destacaram a relevância dos conteúdos e técnicas abordados não apenas para o exercício das suas funções, mas também para o convívio social mais inclusivo.

Apesar da formação ser recente, já é possível observar mudanças concretas no cotidiano universitário. Relatos espontâneos evidenciam melhorias na recepção, orientação e condução de pessoas com deficiência no espaço universitário, refletindo o efeito imediato do processo formativo.

Elementos como o diálogo, a escuta ativa e a sensibilização foram pilares fundamentais dessa experiência, fortalecendo uma prática formativa centrada na inclusão e no respeito às diferenças. Esse momento de aprendizagem coletiva consolidou-se como um exercício de socialização, engajamento e ampliação de saberes, beneficiando tanto os colaboradores quanto a própria equipa pedagógica envolvida.

Considerações Finais

A formação descrita revelou-se uma experiência importante, pois reafirma o compromisso da instituição na formação continuada, no caso específico, dos agentes de portaria e segurança da universidade. Ao reconhecer esses profissionais como protagonistas de processo de acolhimento e inclusão, amplia-se a compreensão de que a acessibilidade e a equidade devem estar presentes em todo o espaço acadêmico.

Ao chegarem na formação os participantes demonstraram baixo nível de engajamento, reflexo de um momento não experienciado antes o que gerou expectativa e insegurança. Mas, conforme a atividade foi sendo desenvolvida e contextualizada, dialogando com o cotidiano vivenciado pelos participantes, a formação passou a fazer sentido, o que contribuiu com a participação mais efetiva dos cursistas.

A relevância dessa iniciativa deve-se não apenas ao conteúdo mas, principalmente, pela forma como foi conduzida, deixando claro para os participantes a importância da inclusão, da comunicação clara e simples e da acessibilidade, levando em consideração a particularidade e individualidade de cada aluno.

Nesse sentido, ao considerarmos a diferença como parâmetro não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. (Mantoan, 2015)

Dessa forma concluímos que a formação desses profissionais impactam diretamente no processo de inclusão, permanência e na qualidade do dia a dia dos alunos com deficiência que estão presentes no ambiente universitário.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jul. 2015.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO RIO GRANDE DO NORTE – CAU/RN. **ABNT NBR 9050:2015 – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Emenda 1. 03 ago. 2020. Disponível em: <https://www.caurn.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/ABNT-NBR-9050-15-Acessibilidade-emenda-1-03-08-2020.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.

CORREIA, P. C. H. **As práticas inclusivas na sociedade: pressupostos para uma inclusão compreensiva**. In: CASTRO, A. S. A.; BASTOS, E. R. O.; SOUZA, Z. F. J. (eds.). *Educação inclusiva: formação e experiências*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020. p. 133-149. ISBN 978-65-89524-90-8. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786589524908>. Acesso em: 30 jul. 2025.

Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

HAND TALK. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

PCDEF. **Curiosidades! Bengala de cego**. [s.d.]. Disponível em: <https://faculdadeplus.edu.br/blog/pcdef-curiosidades-bengala-de-cego/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no dia a dia**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DE PORTARIA E SEGURANÇA DA UNEB NO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

DOI: 10.29327/5806569.1-2

Maria Siradia

Leila Maria

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da formação dos profissionais de portaria e segurança da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no atendimento às pessoas com deficiência, à luz dos marcos legais e normativos que regem os direitos à acessibilidade e à inclusão. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise documental de legislações como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Portaria Interministerial nº 323/2020. Os resultados apontam que a qualificação desses profissionais é essencial para a efetivação da inclusão universitária, uma vez que eles exercem funções estratégicas no acolhimento e orientação de membros da comunidade acadêmica. Defende-se, portanto, que a formação continuada e humanizada desses servidores deve ser uma prioridade institucional, contribuindo para a superação de barreiras atitudinais e para o fortalecimento da cultura de acessibilidade e respeito à diversidade.

Palavras-chave: Acessibilidade; Inclusão; Formação Profissional.

ABSTRACT

This study aims to analyze the importance of training security and gatekeeping professionals at the State University of Bahia (UNEB) in providing inclusive service to people with disabilities, based on the legal and normative frameworks that guarantee accessibility and inclusion rights. This qualitative research is grounded in bibliographic review and document analysis of regulations such as the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (LBI), and Interministerial Ordinance No. 323/2020. The findings indicate that the qualification of these professionals is essential for the effective implementation of inclusion in higher education, as they play a strategic role in welcoming and guiding members of the academic community. It is therefore argued that continuous and humanized training of these staff members should be an institutional priority,

contributing to the elimination of attitudinal barriers and the strengthening of a culture of accessibility and respect for diversity.

Keywords: Accessibility; Inclusion; Professional Training.

INTRODUÇÃO

A construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva exige mais do que a implementação de políticas institucionais; requer também o engajamento prático e consciente de todos os seus profissionais, incluindo os que atuam nas áreas de portaria e segurança. Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a formação desses profissionais no que tange ao atendimento às pessoas com deficiência representa um passo fundamental rumo à garantia de acessibilidade, respeito à diversidade humana e efetivação dos direitos assegurados em legislações nacionais e internacionais.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), promulgada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e ratificada com equivalência de emenda constitucional, estabelece princípios universais como a dignidade, a autonomia individual, a plena e efetiva participação na sociedade e a acessibilidade (BRASIL, 2016). Esses princípios reforçam a urgência de uma mudança institucional que não se restrinja à esfera física ou arquitetônica, mas que alcance o comportamento e as atitudes dos profissionais em todos os espaços de convivência social, inclusive nas áreas de entrada, controle e vigilância dos campi universitários.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, avança no reconhecimento dos direitos e garantias fundamentais das pessoas com deficiência, estabelecendo diretrizes para a eliminação de barreiras de toda natureza, inclusive atitudinais, comunicacionais e institucionais (BRASIL, 2015). Assim, a capacitação dos agentes de portaria e segurança da UNEB deve estar pautada não apenas no conhecimento técnico, mas também em competências relacionadas à empatia, ao respeito à dignidade humana e à valorização das diferenças, conforme preconiza Rocha (2001) ao discutir o princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social.

A Portaria Interministerial nº 323, de 10 de setembro de 2020, reforça a necessidade de acessibilidade e inclusão nos serviços públicos e institui diretrizes para a formação e atuação de profissionais em ambientes de atendimento ao público, entre eles

os espaços acadêmicos (BRASIL, 2020). Tal normativo destaca que todos os servidores e colaboradores devem receber formação continuada que os habilite a atender adequadamente a diversidade de usuários, sobretudo aqueles com deficiência, assegurando-lhes igualdade de oportunidades e condições.

No contexto da UNEB, que se estrutura a partir do compromisso com a diversidade, os profissionais de portaria e segurança desempenham um papel estratégico no acolhimento e no primeiro contato com a comunidade universitária. São esses profissionais que frequentemente mediam o acesso físico ao espaço acadêmico e que, por isso, devem estar preparados para reconhecer diferentes deficiências — visuais, auditivas, motoras, intelectuais ou psicossociais — e agir de forma ética, segura e humanizada. Isso inclui, por exemplo, o entendimento de condições como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que, embora muitas vezes invisibilizado, impacta diretamente nas formas de comunicação e interação social (MATTOS, 2015).

Outros documentos institucionais como o Manual de Eventos da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2013) e o Guia de Eventos Presenciais com Acessibilidade (BRASIL, 2022) oferecem orientações práticas sobre como promover ambientes mais acessíveis, reforçando que a acessibilidade não se limita à eliminação de barreiras arquitetônicas, mas abrange o planejamento, a postura dos profissionais e o compromisso com a inclusão. A esse respeito, o Protocolo de Acessibilidade e Inclusão (CARDOSO et al., 2023) apresenta diretrizes contemporâneas que devem ser incorporadas pelas instituições públicas de ensino superior, incluindo treinamentos específicos, uso de linguagem acessível, compreensão das tecnologias assistivas e respeito às normas de conduta inclusiva.

Dessa forma, a formação contínua dos profissionais da portaria e segurança da UNEB torna-se um imperativo ético e legal, essencial para que a universidade seja efetivamente um espaço de acolhimento, cidadania e justiça social. Promover essa formação é alinhar-se à legislação vigente, aos pactos internacionais de direitos humanos e aos valores institucionais que priorizam o respeito à diferença, a equidade de acesso e a promoção da dignidade de todas as pessoas. Trata-se, portanto, de uma ação estratégica que transcende o cumprimento de normas e se inscreve no compromisso da UNEB com a transformação social através da educação pública, inclusiva e democrática.

DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: FUNDAMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS

A consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil é fruto de um processo histórico de lutas sociais e avanços normativos que visam assegurar a dignidade humana, a igualdade de oportunidades e a plena participação social. O arcabouço legal construído nas últimas décadas reflete uma mudança de paradigma que ultrapassa o modelo médico da deficiência — centrado no diagnóstico e na limitação funcional — e adota uma abordagem baseada nos direitos humanos, onde a deficiência é compreendida como o resultado da interação entre as barreiras do ambiente e as condições específicas da pessoa. Essa perspectiva é amplamente reconhecida e respaldada por importantes marcos legais e normativos nacionais e internacionais.

Um dos documentos mais relevantes nesse contexto é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008, com status de emenda constitucional (BRASIL, 2016). A Convenção introduz um marco jurídico e político orientado pelos princípios da dignidade, da autonomia individual, da não discriminação, da plena participação e inclusão social, da igualdade de oportunidades e da acessibilidade. Ela reconhece que as pessoas com deficiência devem ter garantidos os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que todas as demais, destacando a responsabilidade dos Estados em adotar medidas legislativas, administrativas e educacionais para promover esses direitos.

No âmbito nacional, o principal instrumento normativo é a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI consolida os princípios da Convenção em um conjunto normativo robusto que regula os direitos fundamentais das pessoas com deficiência no Brasil. Entre seus pilares estão o direito à acessibilidade, à educação, à saúde, ao trabalho, à cultura, ao lazer, ao transporte e à comunicação. A Lei estabelece ainda a obrigatoriedade de ações afirmativas e políticas públicas que removam barreiras de diversas naturezas — físicas, comunicacionais, tecnológicas, atitudinais e institucionais — garantindo a inclusão plena dessas pessoas na vida em sociedade (BRASIL, 2015).

Outro marco de destaque é a Portaria Interministerial nº 323, de 10 de setembro de 2020, que dispõe sobre diretrizes de acessibilidade e inclusão nos serviços públicos. A

Portaria orienta que todos os servidores e colaboradores de instituições públicas sejam capacitados para o atendimento adequado às pessoas com deficiência, enfatizando o acolhimento humanizado, a comunicação acessível e o respeito às especificidades de cada pessoa. Essa norma é especialmente significativa para o setor público, como é o caso das universidades estaduais, uma vez que determina a inclusão de práticas formativas e adaptações institucionais para atender adequadamente a diversidade dos usuários (BRASIL, 2020).

Nesse contexto, a acessibilidade deve ser entendida como um direito transversal, que perpassa todas as esferas da vida social e institucional. A Constituição Federal de 1988 já previa, em seu artigo 5º, a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Com a ratificação da CDPD e a promulgação da LBI, esse princípio ganhou uma aplicação mais direta e abrangente no que se refere às pessoas com deficiência. Conforme aponta Rocha (2001), o princípio da dignidade da pessoa humana não pode ser apenas um conceito abstrato; ele deve fundamentar ações concretas para enfrentar a exclusão social e garantir o acesso efetivo aos direitos civis, políticos, sociais e culturais.

Além desses instrumentos legais, o Brasil também conta com documentos técnicos e orientações práticas voltadas à acessibilidade em espaços públicos e eventos institucionais. O Manual de Eventos da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2013) e o Guia de Eventos Presenciais com Acessibilidade (BRASIL, 2022) oferecem diretrizes para a realização de atividades inclusivas, destacando aspectos como sinalização acessível, linguagem inclusiva, treinamento de pessoal e uso de tecnologias assistivas. Esses documentos reforçam que o compromisso com os direitos das pessoas com deficiência não deve ser apenas jurídico, mas também organizacional e cultural.

Portanto, o respeito e a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência exigem um conjunto articulado de políticas públicas, práticas institucionais e mudanças de atitude por parte de toda a sociedade. As universidades públicas, enquanto espaços de produção de conhecimento, formação profissional e cidadania, têm papel fundamental nesse processo. Garantir que seus profissionais — incluindo os das áreas de portaria e segurança — estejam preparados para atuar com base nos princípios da acessibilidade e da inclusão é um passo decisivo na construção de uma cultura institucional verdadeiramente democrática e comprometida com os direitos humanos.

ACESSIBILIDADE COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA INCLUSÃO SOCIAL

A acessibilidade, enquanto princípio basilar da inclusão social, transcende a simples adaptação de espaços físicos e se apresenta como um conceito amplo, que envolve o acesso pleno a todos os direitos e oportunidades por parte das pessoas com deficiência. Trata-se de um eixo estruturante de políticas públicas e ações institucionais comprometidas com a equidade, a cidadania e a dignidade humana. No contexto das instituições públicas, como universidades, garantir acessibilidade é assegurar que todas as pessoas possam transitar, comunicar-se, participar e se desenvolver de maneira autônoma, segura e igualitária.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015 – define acessibilidade como a "possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo" (BRASIL, 2015). Esse conceito reforça que a acessibilidade não é uma concessão, mas um direito assegurado por lei e uma condição indispensável para a efetiva inclusão social.

Compreender acessibilidade de forma integral implica considerar diferentes dimensões: a acessibilidade arquitetônica, voltada para as barreiras físicas; a comunicacional, que envolve a utilização de linguagens acessíveis como Libras, braile e legendas; a metodológica, ligada às práticas educacionais e administrativas inclusivas; a tecnológica, que diz respeito ao uso de tecnologias assistivas; e, talvez a mais desafiadora, a atitudinal, que refere-se às barreiras simbólicas e culturais, sustentadas por preconceitos, desconhecimento e resistência à diversidade.

É nesse sentido que o princípio da dignidade da pessoa humana ganha centralidade. Como destaca Rocha (2001), a dignidade não deve ser apenas evocada no plano normativo, mas materializada nas práticas sociais, especialmente na superação de estruturas excludentes que negam o direito de participação plena. Quando uma pessoa com deficiência não consegue entrar em um prédio público, utilizar um serviço institucional ou se comunicar com um servidor despreparado, há uma violação direta a esse princípio, agravada por uma cultura que ainda naturaliza a exclusão.

O Guia de Eventos Presenciais com Acessibilidade, publicado pela Câmara dos Deputados (BRASIL, 2022), e o Manual de Eventos da Câmara (BRASIL, 2013), reforçam essa visão sistêmica da acessibilidade, orientando instituições públicas a adotarem medidas práticas de inclusão. Dentre as recomendações estão: garantir a presença de intérpretes de Libras, disponibilizar material em formatos acessíveis, instalar sinalizações adequadas e, sobretudo, capacitar os profissionais envolvidos no acolhimento do público para que compreendam suas responsabilidades éticas e legais diante da diversidade humana. Esses guias são extremamente úteis para a realidade universitária, pois fornecem parâmetros concretos que podem ser adaptados ao cotidiano de instituições como a UNEB.

Nesse contexto, os profissionais de portaria e segurança da universidade desempenham um papel crucial. Eles são o primeiro ponto de contato com estudantes, servidores, visitantes e demais membros da comunidade acadêmica. A forma como acolhem, orientam e interagem com pessoas com deficiência pode reforçar ou romper barreiras invisíveis que ainda persistem no ambiente universitário. A falta de capacitação pode transformar uma simples entrada em um campus em um episódio de exclusão ou constrangimento. Por outro lado, uma abordagem respeitosa, acessível e sensível às necessidades individuais contribui decisivamente para a construção de uma cultura inclusiva.

A Portaria Interministerial nº 323/2020, nesse sentido, é taxativa ao determinar que instituições públicas devem assegurar a formação continuada de seus servidores para o atendimento inclusivo. Isso inclui o domínio de técnicas de acessibilidade, o uso de linguagem adequada e a adoção de posturas que respeitem a autonomia das pessoas com deficiência (BRASIL, 2020). Trata-se de uma responsabilidade institucional que exige planejamento, recursos e compromisso político, mas que, sobretudo, demanda mudança de mentalidade e cultura organizacional.

Portanto, a acessibilidade não pode ser compreendida como um conjunto de ações isoladas ou como um adereço estético para parecer “inclusivo”. Ela é, antes de tudo, um princípio de justiça social, que garante o exercício pleno da cidadania e que deve orientar todas as dimensões da vida institucional. A sua efetivação, especialmente em instituições de ensino superior, como a UNEB, requer o envolvimento de todos os setores e profissionais, e começa por reconhecer que a diversidade é um valor central da

convivência democrática. Construir ambientes acessíveis é, portanto, um compromisso ético com a igualdade, a dignidade e o direito de todos a pertencer.

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O ATENDIMENTO INCLUSIVO NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva passa, de forma decisiva, pela qualificação dos profissionais que atuam em serviços públicos. A formação para o atendimento inclusivo deve ser contínua, crítica, ética e orientada pelos direitos humanos, considerando a diversidade de demandas das pessoas com deficiência. No contexto das instituições públicas de ensino superior, como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), esse processo formativo ganha especial relevância para os profissionais que atuam nas áreas de portaria e segurança, responsáveis pelo primeiro contato e acolhimento da comunidade acadêmica. A atuação qualificada desses servidores pode determinar o grau de acesso, pertencimento e segurança vivenciado por pessoas com deficiência nos espaços institucionais.

Historicamente, a formação desses profissionais foi negligenciada no que tange à temática da inclusão. Em geral, seus treinamentos se concentravam em normas técnicas e procedimentos operacionais, sem considerar as dimensões humanas, sociais e comunicacionais do atendimento a públicos diversos. No entanto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) — Lei nº 13.146/2015 — estabelece, em diversos de seus artigos, que a acessibilidade atitudinal e comunicacional é tão importante quanto as adaptações físicas e estruturais. Assim, atender bem, com empatia, respeito e conhecimento, torna-se um direito da pessoa com deficiência e um dever do profissional público (BRASIL, 2015).

A Portaria Interministerial nº 323, de 2020, reforça essa obrigatoriedade ao determinar que os órgãos e entidades da administração pública devem garantir formação adequada a todos os servidores, com vistas a promover a acessibilidade e o atendimento inclusivo. Isso inclui não apenas o conhecimento sobre os diferentes tipos de deficiência (física, auditiva, visual, intelectual e psicossocial), mas também o domínio de posturas e linguagens que respeitem a autonomia dos indivíduos e evitem constrangimentos ou discriminações (BRASIL, 2020). A formação, nesse sentido, deve ser entendida como um

processo permanente, que articula conhecimento técnico, sensibilidade social e compromisso com os direitos humanos.

Além disso, a abordagem da inclusão deve contemplar a diversidade de situações vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Por exemplo, muitos indivíduos possuem deficiências invisíveis, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que nem sempre são reconhecidas como barreiras no contexto do atendimento (MATTOS, 2015). A falta de formação específica pode fazer com que o profissional público interprete erroneamente comportamentos, falas ou reações, contribuindo para situações de exclusão ou conflito. Assim, o desenvolvimento de competências comunicacionais e comportamentais é essencial para que os servidores consigam adaptar sua linguagem, escuta e atitude conforme o perfil e a necessidade de cada pessoa.

Iniciativas como o Protocolo de Acessibilidade e Inclusão (CARDOSO et al., 2023) oferecem diretrizes claras e práticas sobre como as instituições públicas podem organizar seus serviços com base nos princípios da inclusão. Esse protocolo destaca que, para além de mudanças físicas e tecnológicas, é imprescindível trabalhar a formação dos recursos humanos, especialmente daqueles que atuam diretamente com o público. Tais formações devem incluir conteúdos como: legislação vigente, tipos de deficiência e suas implicações, uso de tecnologias assistivas, comunicação acessível, postura ética e empática, além de vivências e oficinas que sensibilizem os participantes quanto aos desafios cotidianos enfrentados por pessoas com deficiência.

No contexto da UNEB, que se caracteriza como uma universidade multicampi, plural e com forte compromisso social, investir na formação dos profissionais de portaria e segurança é uma medida estratégica para fortalecer a política de inclusão e garantir o acesso pleno e digno à comunidade acadêmica. Esses profissionais não apenas controlam o fluxo de entrada e saída dos espaços universitários, mas também são frequentemente responsáveis por orientar, auxiliar e zelar pela integridade física e emocional de todos os que circulam pelos campi. Quando bem preparados, tornam-se aliados fundamentais da inclusão, contribuindo com um ambiente mais acolhedor, seguro e respeitoso para todas as pessoas.

Ademais, a cultura da inclusão precisa ser promovida como um valor institucional e não como uma ação pontual ou meramente técnica. A formação para o atendimento inclusivo deve ser transversal, envolvendo desde os gestores até os servidores terceirizados, e deve ser orientada por uma pedagogia da diversidade, que reconheça e

valorize as diferenças. Como reforçam os documentos da Câmara dos Deputados, a inclusão é um processo coletivo, que exige planejamento, sensibilização, infraestrutura adequada e, principalmente, pessoas comprometidas com a transformação social (BRASIL, 2013; BRASIL, 2022).

Portanto, a formação de profissionais para o atendimento inclusivo é condição essencial para que as instituições públicas cumpram seu papel social e garantam o exercício pleno da cidadania. Mais do que uma exigência legal, trata-se de uma exigência ética, que coloca o ser humano no centro das ações institucionais e que reconhece que uma sociedade justa se constrói a partir do respeito às diferenças e da promoção da equidade. Nesse cenário, a UNEB, ao investir na capacitação contínua de seus profissionais, reafirma seu compromisso com a democratização do ensino superior e com a construção de um espaço educacional verdadeiramente acessível e inclusivo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, cujo objetivo central é compreender e analisar a importância da formação dos profissionais de portaria e segurança da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no atendimento às pessoas com deficiência. Buscou-se identificar a relação entre a qualificação desses profissionais e a efetividade das políticas institucionais de inclusão e acessibilidade no ambiente universitário.

A escolha da abordagem qualitativa se justifica por permitir a investigação aprofundada das práticas, percepções e desafios relacionados ao atendimento inclusivo, considerando os aspectos subjetivos, sociais e culturais que permeiam a atuação dos profissionais em questão. Esse tipo de abordagem possibilita compreender a realidade para além dos números, valorizando a escuta dos sujeitos envolvidos e a análise crítica dos discursos e ações institucionais.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de duas frentes principais: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo fundamentar teoricamente o estudo, por meio da análise de obras, artigos acadêmicos e legislações pertinentes ao tema. Foram consultados autores que discutem os direitos das pessoas com deficiência, acessibilidade, inclusão social, educação superior inclusiva e

formação de profissionais no serviço público, além de referências normativas nacionais e internacionais que orientam a construção de ambientes acessíveis e igualitários.

Dentre os documentos normativos utilizados, destacam-se: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2016), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015), a Portaria Interministerial nº 323/2020, o Manual de Eventos da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2013), o Guia de Eventos Presenciais com Acessibilidade (BRASIL, 2022) e o Protocolo de Acessibilidade e Inclusão (CARDOSO et al., 2023). Esses documentos foram fundamentais para compreender o arcabouço legal e institucional que fundamenta as ações inclusivas e para subsidiar a análise crítica do papel dos profissionais que atuam no acolhimento da comunidade universitária.

A pesquisa documental consistiu na análise de diretrizes e documentos internos da UNEB, como planos de acessibilidade, portarias e ações institucionais voltadas à inclusão de pessoas com deficiência. Essa etapa teve como objetivo verificar se há políticas específicas direcionadas à formação dos profissionais de portaria e segurança no âmbito da acessibilidade e inclusão, além de identificar possíveis lacunas ou desafios na implementação dessas políticas.

Por fim, o estudo foi complementado com a análise crítica das práticas atuais observadas no cotidiano universitário, com base nos referenciais legais e teóricos estudados. A metodologia não incluiu aplicação de questionários ou entrevistas formais, mas propõe-se como base inicial para estudos futuros de campo que envolvam diretamente os profissionais da área e as pessoas com deficiência atendidas pela instituição.

Dessa forma, a metodologia adotada busca articular fundamentos teóricos, dados documentais e reflexão crítica, com o intuito de contribuir para o fortalecimento das ações inclusivas na UNEB e para o reconhecimento da importância estratégica da formação dos profissionais de portaria e segurança como agentes de inclusão e acessibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma universidade inclusiva e comprometida com os direitos humanos exige a atuação consciente e qualificada de todos os seus profissionais. No caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a formação dos profissionais de portaria e

segurança no atendimento às pessoas com deficiência se revela uma dimensão estratégica para a consolidação de uma política institucional de inclusão que vá além do discurso e se materialize nas práticas cotidianas.

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender que os fundamentos legais e normativos — especialmente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2016), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015) e a Portaria Interministerial nº 323/2020 — conferem base sólida e obrigatória para a promoção da acessibilidade e para a formação continuada dos profissionais que atuam em serviços públicos. Esses dispositivos legais reafirmam o princípio da dignidade da pessoa humana e apontam que a inclusão não se resume a eliminar barreiras físicas, mas exige a superação de barreiras atitudinais, comunicacionais e institucionais que ainda persistem nos ambientes educacionais.

A análise da acessibilidade como princípio fundamental da inclusão social permitiu perceber que a sua efetivação requer uma abordagem ampla, que considere aspectos arquitetônicos, tecnológicos e, principalmente, humanos. Os profissionais de portaria e segurança, muitas vezes vistos apenas como responsáveis por funções operacionais, desempenham papel essencial na recepção, orientação e acolhimento da comunidade universitária. Quando bem preparados, tornam-se agentes facilitadores do acesso e do pertencimento; quando desqualificados, podem reproduzir práticas excludentes que comprometem a vivência acadêmica de estudantes, servidores e visitantes com deficiência.

Os dados e documentos analisados revelaram, ainda, que há um caminho a ser percorrido na UNEB no que se refere à capacitação permanente desses profissionais. Embora a universidade possua um histórico de compromisso com a diversidade e com os direitos sociais, é necessário avançar na institucionalização de políticas de formação inclusiva que contemplem todos os setores e perfis de servidores. Nesse sentido, recomenda-se a criação de programas regulares de capacitação em acessibilidade, o desenvolvimento de protocolos de atendimento inclusivo e o envolvimento dos profissionais em espaços de diálogo e escuta sobre as práticas de inclusão no ambiente universitário.

Portanto, reafirma-se que a formação para o atendimento inclusivo não deve ser vista como um complemento, mas como parte essencial da missão educativa e cidadã das universidades públicas. Garantir que cada pessoa, independentemente de suas

características ou limitações, seja recebida com respeito, segurança e empatia é não apenas uma exigência legal, mas uma expressão concreta dos valores democráticos e da justiça social. Ao investir na formação dos profissionais de portaria e segurança, a UNEB fortalece sua identidade institucional e contribui para a construção de uma educação superior mais acessível, humana e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 323**, de 10 de setembro de 2020.
Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n323-de-10-de-setembro-de-2020-276902528>.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2007).
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 5. ed. Brasília:
Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL. **Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília:
Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

Brasil. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Manual de eventos da Câmara dos Deputados: um guia para realizadores, gestores de espaços e fornecedores de serviços**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

Brasil. [Estatuto da pessoa com deficiência (2015)]. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico] : Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) /** Câmara dos Deputados. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Guia de Eventos presenciais com acessibilidade**, Brasília, 2022.
Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dosdeputados/responsabilidade-social>

CARDOSO, J. M. O. et,al. Protocolo de Acessibilidade e inclusão. v. 1 n. 5 (2023): EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES, DIREITOS E PROTEÇÃO À VIDA - ISSN 26755718 - **REVISTA ELITE** - Ano 5, nº5, jan/dez 2023.

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade TDAH**. Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. 16. ed. São Paulo: Imprensa da Fé, ABDA.2015

*Entre portas abertas e corpos em movimento:
Práticas inclusivas na UNEB e na EJA*

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e a Exclusão Social. **Revista do Instituto de Brasileiro de Direitos Humanos**, v. 2, n. 2, 2001, p. 55.

DA PORTARIA À INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA INCLUSIVA NO ACOLHIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

DOI: 10.29327/5806569.1-3

Rafaela Oliveira dos Santos
Patrícia Carla da Hora Correia
Micaela Beatriz Uzêda Brandão
Alexandra Quadro Siqueira

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar e analisar a experiência de sistematização de uma prática pedagógica vivenciada no componente curricular “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA), mestrado profissional, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por uma das autoras que atuou como aluna especial no mesmo. A ação desenvolvida consistiu na formação de profissionais de portaria e segurança da própria instituição, com foco no acolhimento e atendimento adequado às pessoas com deficiência, em especial aos sujeitos cegos. A formação ocorreu no mês de maio de 2025, nas dependências da universidade, e teve como propósito sensibilizar, informar e instrumentalizar esses profissionais que exercem funções estratégicas no cotidiano institucional, sendo muitas vezes o primeiro ponto de contato com o público. A experiência revelou-se significativa, ao contribuir para a construção de uma cultura institucional mais inclusiva, acolhedora e respeitosa à diversidade humana de forma lúdica. A atividade também reforça a importância da transversalidade da educação inclusiva, ultrapassando os limites da sala de aula e mobilizando todos os setores da comunidade acadêmica. A iniciativa demonstra, portanto, a relevância social e formativa da disciplina, ao promover reflexões e práticas que dialogam diretamente com a democratização do acesso, da permanência e da dignidade no espaço educacional.

Palavras-chave: educação especial; formação de profissionais; portaria e segurança; educação inclusiva;

INTRODUÇÃO

A consolidação de uma cultura institucional inclusiva no ensino superior constitui um desafio estrutural que ultrapassa a dimensão normativa e alcança o campo das práticas cotidianas e das relações interpessoais. Em universidades públicas, principalmente aquelas comprometidas com a democratização do acesso, como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a ampliação do ingresso de estudantes oriundos de diferentes contextos sociais, culturais e econômicos impõe a necessidade de repensar não apenas políticas de acesso, contudo estratégias efetivas de permanência e participação plena. Nesse cenário, a inclusão de pessoas com deficiência não pode ser compreendida como ação pontual ou complementar, entretanto como eixo estruturante da responsabilidade social universitária.

No contexto brasileiro, os avanços legislativos redefiniram substancialmente a compreensão acerca da deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a deficiência resulta da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras diversas que limitam ou impedem a participação social em igualdade de condições com as demais pessoas. Essa definição desloca o olhar da centralidade da limitação individual para a dimensão social da exclusão, enfatizando que a sociedade e, por extensão, as instituições educacionais, desempenha papel determinante na produção ou na eliminação das barreiras que restringem direitos. Assim, a inclusão passa a ser apreendida como processo coletivo, ético e político.

Tal perspectiva amplia o debate para além das adaptações arquitetônicas e tecnológicas, incorporando a necessidade de enfrentar barreiras comunicacionais e, sobretudo, atitudinais. Estas últimas, frequentemente invisibilizadas, manifestam-se por meio de preconceitos naturalizados, estigmas históricos e práticas institucionais que, ainda que não intencionais, reproduzem desigualdades e constrangimentos. Nesse prisma, a transformação cultural torna-se elemento central, exigindo processos formativos que promovam reflexão crítica, revisão de concepções e construção de novas posturas no cotidiano universitário.

No âmbito da UNEB, a criação, atualização e implementação de resoluções voltadas à acessibilidade e à inclusão, bem como a institucionalização da Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN) e dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAIs),

evidenciam o compromisso formal da instituição com a promoção da equidade. Todavia, a efetividade dessas normativas depende da internalização de seus princípios pelos diferentes sujeitos que compõem a comunidade acadêmica. Documentos institucionais orientam práticas, no entanto não garantem, por si só, a mudança cultural necessária para que a inclusão se concretize de forma plena.

É nesse contexto que se destaca a relevância da formação continuada como estratégia estruturante das políticas institucionais. A construção de uma cultura inclusiva requer ações permanentes, contínuas que alcancem docentes, discentes, técnicos administrativos e trabalhadores terceirizados, considerando que todos participam, direta ou indiretamente, da experiência universitária das pessoas com deficiência. A formação deve, portanto, articular informação, sensibilização e reflexão ética, promovendo deslocamentos conceituais e atitudinais.

Entre esses segmentos, os profissionais de portaria e segurança assumem papel estratégico. Por atuarem na linha de frente do atendimento institucional, são frequentemente os primeiros interlocutores de estudantes, servidores e visitantes com deficiência. A forma como esse primeiro contato se estabelece pode influenciar significativamente a percepção de acolhimento, pertencimento e respeito, configurando-se como elemento decisivo na experiência institucional desses sujeitos.

Considerando tal relevância, torna-se imprescindível desenvolver propostas formativas específicas para esse público, capazes de dialogar com as suas experiências concretas de trabalho e com as demandas cotidianas do atendimento. A adoção de metodologias participativas e recursos lúdicos apresenta-se como alternativa promissora, na medida em que favorece o envolvimento ativo, a problematização de situações reais e a construção coletiva de aprendizagens expressivas.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo geral analisar de que maneira uma formação pautada em práticas lúdicas e significativas, para porteiros e seguranças, pode contribuir para a construção de uma cultura institucional inclusiva no atendimento às pessoas com deficiência no contexto universitário. Como objetivos específicos, propõe-se relatar a experiência formativa desenvolvida junto aos profissionais de portaria e segurança da UNEB e discutir as contribuições da ludicidade para a sensibilização, o engajamento e a qualificação das práticas de atendimento inclusivo, evidenciando os seus impactos na promoção de uma universidade mais humanizada.

Diante da necessidade de consolidar práticas institucionais alinhadas aos princípios da inclusão e considerando o papel estratégico dos profissionais de portaria e segurança no atendimento inicial à comunidade universitária, emerge a seguinte questão norteadora: ***de que maneira a utilização de práticas lúdicas em processos formativos pode contribuir para a construção de uma cultura institucional inclusiva no atendimento às pessoas com deficiência no contexto universitário?*** Essa indagação orienta a análise desenvolvida neste estudo, partindo do pressuposto de que a formação continuada, quando fundamentada em metodologias participativas e reflexivas, pode favorecer deslocamentos atitudinais, ampliar a compreensão sobre direitos e fortalecer práticas mais humanizadas e comprometidas com a equidade.

1. CONCEITUANDO PESSOA COM DEFICIÊNCIA: COMPREENSÃO E SENSIBILIZAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA PORTARIA E SEGURANÇA DA UNEB

Compreender o que significa ser uma pessoa com deficiência é um passo essencial para a construção de um atendimento inclusivo, especialmente para os profissionais da portaria e segurança da UNEB, que atuam na recepção e mediação do acesso ao espaço universitário. A formação oferecida a esses profissionais teve como foco principal romper com visões limitadas e assistencialistas, ampliando a compreensão sobre a diversidade a partir de uma abordagem prática, reflexiva e lúdica.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146 do ano de 2015, no seu artigo 2º, discorre que:

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

No âmbito da UNEB, resoluções vêm sendo criadas, implementadas, avaliadas e atualizadas a fim de amparar os direitos dos discentes e funcionários com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes, a exemplo da Resolução Consu Nº 1.523/2022, que cria a Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN) e os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI), que constitui a Rede de Acessibilidade e Inclusão da UNEB que tem como objetivo fiscalizar e implementar a

Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB (Resolução Consu Nº 1.700/2025).

A UNEB abarca a diversidade, tendo principalmente em seu corpo discente pessoas com deficiência e cabe também a instituição garantir os direitos das mesmas no que tange a segurança e a permanência nesse local para a conclusão de seus estudos em condições de igualdade para a promoção da inclusão social e cidadania como diz a lei supracitada.

Apesar do que pode parecer, o autor citado logo abaixo traz em seu livro “O que são deficientes”, uma visão muito mais complexa daquilo que nossos olhos podem perceber, para além da condição física ele mergulha nas questões sociais, econômicas e políticas ampliando tal conceito àquilo que lhes falta perante a considerável tipicidade e afirma que:

Escrever sobre pessoas deficientes é muito mais difícil e complexo do que poderia parecer. Um dos problemas sérios reside no fato de que qualquer “noção” ou “definição” de deficiência implica uma imagem que nós fazemos das pessoas deficientes. Sempre que usamos palavras do tipo “cego”, “surdo”, “inválido”, “louco”, “aleijado”, “anormal” etc., temos em mente uma concepção daquilo que estas palavras querem dizer. Apesar de quase sempre usarmos de forma indiscriminada, sem muita preocupação, elas sempre têm algum significado para nós. As palavras são expressões verbais criadas a partir de imagem que a nossa mente constrói (Ribas,1983, p.7).

Nesse contexto formativo, destacou-se uma fala significativa da orientadora responsável pela condução da atividade, que ressaltou com firmeza a importância de evitarmos a adjetivação da deficiência do outro. A orientação foi clara ao lembrar que nenhuma pessoa deve ser reduzida à sua condição, e que todo indivíduo com deficiência merece ser tratado com respeito, sobretudo na forma como é verbalmente interpelado. Adjetivar a deficiência, muitas vezes com expressões pejorativas, diminutivas ou com tom de piedade, acaba por reforçar estigmas e alimentar barreiras atitudinais, que são, muitas vezes, mais limitantes do que as barreiras físicas.

No decorrer deu-se ênfase no cuidado essencial ao se dirigir a uma pessoa com deficiência: sempre chamar pelo nome, respeitando sua identidade, e jamais presumir necessidades sem antes escutar ou observar com atenção. Caso seja necessário oferecer auxílio, a orientação adequada é que esse oferecimento seja feito com respeito e, se pertinente, considerando o tipo de deficiência, mas sem que isso se torne uma marca excludente ou um rótulo. O foco deve estar sempre na comunicação respeitosa, na escuta ativa e no acolhimento ético. Correia, ressalta que:

A grande dificuldade da inclusão da pessoa com deficiência está, justamente, em tentar homogeneizar o que há de diferente em cada ser humano. Desta maneira, formam-se os grupos dos iguais: grupo de mulheres, homens, índios, cegos, surdos etc., esquecendo-se das diferenças de cada um. Umas são maiores, outras menores, mas todos as possuem. Essas diferenças estão atreladas ao discurso sobre alteridade. O “outro”, nas redes de convivência, deve apresentar-se como “outro”, ser possuidor de direitos e deveres e sentimento correto de pertença, que vem a partir do momento em que se reconhece o outro como possuidor da sua diversidade. (Correia, 2021, p. 315)

Nessa perspectiva, concorda-se com a autora ao afirmar que todo ser humano, independentemente de possuir ou não deficiência, deve ser reconhecido como sujeito de direitos e deveres, em condições de igualdade e dignidade. A fala anteriormente citada ressoou entre os participantes da formação, justamente por provocar um olhar mais atento sobre as formas cotidianas de interação, que muitas vezes passam despercebidas, mas que têm profundo impacto sobre a maneira como a pessoa com deficiência é percebida, tratada e incluída nos espaços institucionais. Pequenas mudanças na linguagem, na postura e no tom com que se aborda o outro podem ser transformadoras quando o objetivo é construir um ambiente verdadeiramente inclusivo.

As atividades práticas também incluíram a experimentação com cadeiras de rodas e a simulação de barreiras no ambiente, experiências que propiciaram a vivência dos desafios de mobilidade enfrentados diariamente por muitas pessoas com deficiência. Esse contato direto, caracterizado pela ludicidade, foi capaz de promover uma reflexão mais profunda e afetiva, rompendo com preconceitos arraigados, além de ampliar a empatia dos profissionais para com aqueles que convivem com algum tipo de deficiência.

Durante as atividades, uma das autoras, que atuou como aluna especial no MPPGEJA/UNEB, foi convidada pela docente responsável a apresentar aspectos relacionados às terminologias adequadas e aos recursos de acessibilidade. Assim, foi apresentada também uma experiência pessoal relacionada à condição de pessoa com deficiência não visível, como estratégia de sensibilização dos participantes o que gerou uma significativa aproximação e interesse dos profissionais.

Para esse momento, foram utilizados recursos visuais, como slides explicativos, que auxiliaram na construção do conceito de pessoa com deficiência, abordando suas múltiplas dimensões social, cultural, legal e humana. Ressaltamos que a inclusão vai além de ajustes físicos ou adaptações técnicas, sendo também uma postura ética e

acolhedora que valoriza a dignidade humana. Ao falar de inclusão ressalta-se que:

A inclusão ocorre na sociedade à medida que as pessoas convivem com a pessoa com deficiência. Essa convivência não poderá ser estanque, mas deverá ser contínua, de forma a gerar cooperação e formação sócio-educativa, pois à medida que se convive com a pessoa com deficiência humaniza-se. (Correia, 2021, p.315)

Outro momento marcante da formação foi a apresentação do cordão de girassol, símbolo internacional que indica uma deficiência não visível, utilizado também por uma das autoras. A partir desse momento, foi realizada uma breve demonstração com os óculos que costumo usar, que possui um grau elevado, e foi lançada uma provocação aos participantes: “Algum de vocês diria que eu sou uma pessoa com deficiência?” Essa questão despertou a curiosidade e até certa dúvida entre os participantes, que inicialmente ponderaram se os óculos poderiam indicar alguma limitação visual. Essa experiência se mostrou fundamental para ilustrar como as deficiências invisíveis podem passar despercebidas e, ao mesmo tempo, destacar a importância da sensibilidade e do respeito para além das aparências.

Além disso, enfatizamos a importância da utilização dos cordões com crachás que contêm descrições específicas, como o cordão de girassol, para facilitar a compreensão das necessidades e particularidades de cada pessoa. Esse recurso contribui para a construção de uma comunicação mais clara e empática, ajudando os profissionais a oferecerem um atendimento personalizado e sensível às diferenças.

Embora tenha sido um processo formativo, houve momentos dedicados ao diálogo e à troca de percepções entre os participantes, o que foi crucial para a desconstrução de conceitos equivocados e o fortalecimento do compromisso com a inclusão. Constatou-se como bastante significativa a percepção do interesse genuíno demonstrado pelos profissionais da portaria e da segurança em se aprofundarem na temática, evidenciando a necessidade e a relevância de ações formativas contínuas que contemplem esses atores institucionais.

Este caminho de formação reafirma que sensibilizar e qualificar os profissionais que estão na linha de frente do atendimento é um passo imprescindível para o fortalecimento de uma cultura inclusiva na universidade. É necessário que o conhecimento sobre a pessoa com deficiência seja ampliado de maneira acessível e que o respeito às diferenças seja promovido em todas as instâncias da instituição, especialmente naquelas que atuam diretamente na interface com o público.

Correia (2021) relata que embora haja ações para que a inclusão possa acontecer ainda existe percalços que faz com que uma sociedade igualitária, ética e inclusiva pareça realmente ser uma utopia. Haja vista que a atividade relatada demonstra que iniciativas dessa natureza podem promover transformações significativas no ambiente institucional.

2. A IMERSÃO DOS SABERES ATRAVÉS DO LÚDICO

Nesta seção, apresentamos duas atividades de caráter lúdico, concebidas com o propósito de promover não apenas a imersão, mas também o prazer daqueles que delas participam. Para Luckesi (2002), experiências dessa natureza ultrapassam a mera dimensão do “aprender a fazer” e podem ou não ser vivenciadas de maneira lúdica, a depender das experiências pessoais acumuladas e do estado de ânimo dos participantes no momento da ação. Assim, a ludicidade não é atributo intrínseco da atividade em si, mas um fenômeno subjetivo, decorrente do modo como cada indivíduo se relaciona com a proposta.

Sob um olhar objetivo e descritivo, uma atividade nomeada como “lúdica” pode ser detalhada quanto a suas etapas e objetivos. No entanto, a sensação de ludicidade é uma vivência interna, particular de quem a experimenta. Dessa forma, como afirma o autor, nenhuma atividade é essencialmente lúdica ou não-lúdica; ela adquire ou não esse caráter conforme o estado emocional e a abertura de quem participa (Luckesi, 2022). À luz dessa concepção, descrevemos, a seguir, duas práticas desenvolvidas durante a formação, tomando como base a compreensão de que o lúdico, quando intencionalmente planejado, pode favorecer a reflexão, a aprendizagem e a integração entre os participantes.

A primeira, intitulada “Ochterotes”, consistiu em um exercício de imaginação. A consigna solicitava que cada participante desenhasse um “Ochterotes” a partir de características previamente indicadas. Como esperado, o resultado foi uma diversidade de formas, traços e tamanhos. A intenção dessa ação era evidenciar que as diferenças não se restringem ao plano físico ou cultural: elas se expressam também no pensar, no criar e no interpretar. Ao vivenciarem a atividade, os profissionais convidados puderam perceber que essa pluralidade é justamente o que enriquece as relações e torna o mundo mais interessante e complexo.

Em qualquer contexto social, reconhecer e valorizar a diversidade é um exercício indispensável. Isso implica compreender as singularidades de cada indivíduo e considerar que, em um cenário permeado por conflitos e contradições, tal reconhecimento pode ser desafiador, mas não impossível. Como enfatiza Correia (2021), são os seres humanos que organizam os processos, e, portanto, cabe a eles assegurar que, em todos os espaços, sejam públicos ou privados, as condições físicas, materiais, sociais e culturais sejam respeitadas e integradas.

A segunda atividade foi um Quiz Interativo, elaborado para estimular a participação coletiva de maneira descontraída e reflexiva. Por meio de perguntas objetivas, diretas e vinculadas aos temas discutidos durante a formação, buscou-se não apenas reforçar o conteúdo abordado, mas também criar um espaço de descontração que permitisse esclarecer dúvidas, testar conhecimentos e reforçar a construção conjunta dos saberes.

As atividades desenvolvidas evidenciaram que o lúdico, quando intencionalmente planejado e aplicado de forma sensível, é um potente instrumento de formação humana e profissional. No contexto desta experiência, voltada para porteiros e seguranças, a ludicidade não foi mero recurso de entretenimento, mas sim uma estratégia de aproximação, reflexão e transformação de percepções.

Ao participarem de propostas como o “Octores” e o Quiz interativo, esses profissionais puderam experimentar, de maneira prática, a riqueza das diferenças e a necessidade de reconhecer o outro em sua singularidade. Essa vivência se mostrou especialmente relevante considerando que, no exercício de suas funções, porteiros e seguranças ocupam posições de contato direto e constante com a diversidade humana. Assim, compreender a pluralidade de modos de ser, pensar e agir torna-se elemento central para um atendimento mais empático, respeitoso e inclusivo.

O engajamento e a abertura demonstrados pelos participantes indicam que, mesmo em formações voltadas a áreas tradicionalmente vistas como operacionais, há espaço e necessidade para a inserção de metodologias que valorizem a dimensão humana. A ludicidade, nesse cenário, atua como mediadora: cria vínculos, rompe barreiras de comunicação e promove uma aprendizagem que ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos técnicos, alcançando valores, atitudes e posturas éticas. Dessa forma, as atividades realizadas reforçam que investir em práticas formativas pautadas no lúdico não é um recurso acessório, mas uma escolha pedagógica estratégica

para fomentar relações mais humanas e inclusivas, capazes de repercutir positivamente no cotidiano profissional desses agentes que, em muitos casos, são a porta de entrada, simbólica e literal, para espaços institucionais.

3. DO ENCONTRO À SISTEMATIZAÇÃO: ITINERÁRIO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-analítica, fundamentado na sistematização reflexiva de uma prática formativa desenvolvida no contexto do componente curricular “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, do PPGEJA, mestrado profissional da UNEB. Trata-se de investigação ancorada na reflexão crítica sobre a prática pedagógica, abrangendo a experiência como campo legítimo de produção de conhecimento.

A opção pela abordagem qualitativa decorre do entendimento de que os fenômenos investigados: formação, cultura institucional e inclusão, envolvem dimensões simbólicas, subjetivas, relacionais e atitudinais que não podem ser apreendidas por meio de mensuração quantitativa. Conforme Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, sendo particularmente adequada para estudos que buscam compreender processos formativos e mudanças culturais. Nesse horizonte, buscou-se interpretar os sentidos atribuídos pelos participantes à experiência vivenciada.

Nessa mesma direção, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a investigação qualitativa ocorre em ambiente natural, tendo o pesquisador como principal instrumento de coleta e interpretação dos dados, privilegiando a compreensão do processo em detrimento de resultados isolados. Denzin e Lincoln (2006, p. 17) complementam ao afirmar que a pesquisa qualitativa envolve “um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível”, permitindo analisar experiências situadas à luz de referenciais teóricos. Do mesmo modo, o estudo baseia-se em uma perspectiva interpretativa que articula empiria e reflexão teórica.

A experiência foi realizada no mês de maio de 2025, nas dependências da universidade, envolvendo aproximadamente cinquenta profissionais de portaria e segurança. A ação formativa foi planejada coletivamente pelas discentes da disciplina e pelos colaboradores da SAIN, sob a orientação docente, estruturando-se em momentos teóricos e vivências práticas. Foram utilizadas metodologias ativas e estratégias lúdicas

voltadas à sensibilização e à reflexão crítica acerca do atendimento às pessoas com deficiência, compreendendo o relato de experiência não como exclusivamente uma descrição de fatos, porém como exercício analítico e formativo.

A produção dos dados ocorreu por meio de observação participante, registros reflexivos elaborados após a atividade e análise das interações verbais espontâneas manifestadas durante a formação. A observação participante possibilitou apreender percepções, reações e deslocamentos atitudinais, permitindo uma leitura interpretativa da experiência. Os registros buscaram distinguir descrições factuais de reflexões analíticas, conferindo maior rigor ao processo de sistematização.

Os dados foram organizados a partir de eixos temáticos emergentes da própria vivência formativa, tais como: concepções sobre deficiência; linguagem e barreiras atitudinais; empatia e sensibilização por meio do lúdico; cultura institucional e pertencimento. Esses eixos constituíram núcleos reflexivos que orientaram tanto a organização metodológica da escrita quanto a fundamentação teórica do estudo, especialmente nas seções “1. Conceituando Pessoa com Deficiência: compreensão e sensibilização para profissionais da portaria e segurança da UNEB” e “2. A Imersão dos Saberes através do Lúdico”. A escrita teórica, portanto, nasce da experiência analisada, estabelecendo diálogo com Luckesi (2002), Correia (2021), Larrosa (2002) e com a legislação vigente sobre os direitos das pessoas com deficiência.

No que concerne às estratégias pedagógicas adotadas, a ludicidade foi compreendida como dispositivo epistemológico capaz de mobilizar dimensões cognitivas e afetivas de forma integrada. Conforme Luckesi (2002), nenhuma atividade é lúdica em si mesma; o que a caracteriza como tal é a maneira como o sujeito a vivencia internamente. Tal compreensão motivou a escolha por dinâmicas participativas que favorecessem envolvimento ativo, reflexão crítica e sensibilização, percebendo a experiência formativa como processo de deslocamento e ressignificação.

Do ponto de vista ético, foram respeitados os princípios de confidencialidade e anonimato, não havendo identificação individual nas análises apresentadas. Por tratar-se de relato de experiência vinculado à prática pedagógica institucional, não houve aplicação de instrumentos estruturados nem coleta de dados sensíveis. A opção metodológica adotada justifica-se pela compreensão de que processos formativos e culturais, como os relacionados à inclusão, demandam análise interpretativa das dimensões simbólicas e atitudinais que emergem nas interações cotidianas. De tal modo, a sistematização desta

experiência buscou não tão somente descrever a atividade realizada, porém refletir criticamente sobre os seus efeitos na construção de uma cultura institucional mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência formativa desenvolvida junto aos profissionais de portaria e segurança evidenciou que a ludicidade, quando planejada com intencionalidade pedagógica e baseada nos princípios da inclusão, constitui estratégia eficaz para a sensibilização e qualificação do atendimento às pessoas com deficiência no contexto universitário. Os resultados observados indicaram ampliação da compreensão acerca dos direitos das pessoas com deficiência, maior atenção ao uso de linguagem respeitosa e reconhecimento da relevância da escuta ativa e do acolhimento como dimensões centrais da prática profissional.

No que se refere ao objetivo geral analisar de que maneira práticas lúdicas podem contribuir para a construção de uma cultura institucional inclusiva, constatou-se que a formação favoreceu deslocamentos atitudinais significativos. As dinâmicas participativas possibilitaram que os profissionais refletissem criticamente sobre situações cotidianas, identificassem barreiras atitudinais naturalizadas e reconhecessem seu papel como agentes estratégicos na consolidação de uma universidade mais inclusiva. Dessa forma, verificou-se que o lúdico não atuou apenas como recurso didático, todavia como dispositivo formativo capaz de mobilizar dimensões cognitivas e afetivas essenciais à transformação cultural.

Quanto aos objetivos específicos, a experiência foi devidamente relatada e analisada, permitindo demonstrar que as atividades desenvolvidas, como exercícios criativos e *quizzes* interativos, contribuíram para o engajamento ativo dos participantes. Observou-se que a abordagem lúdica facilitou o diálogo, estimulou a participação e favoreceu a internalização de princípios inclusivos, indicando que metodologias participativas podem produzir aprendizagens mais significativas e duradouras do que abordagens meramente expositivas.

A pergunta-problema que orientou este estudo: de que maneira a utilização de práticas lúdicas em processos formativos pode contribuir para a construção de uma cultura institucional inclusiva no atendimento às pessoas com deficiência? foi respondida

a partir da análise dos resultados obtidos. Evidenciou-se que a ludicidade, ao promover envolvimento, reflexão crítica e troca de experiências, favorece a ressignificação de concepções e práticas, contribuindo diretamente para a superação de barreiras atitudinais e para a qualificação do atendimento institucional.

Os achados também evidenciam que a consolidação das políticas de acessibilidade não se efetiva exclusivamente por meio de sua legalização, entendida como a formalização em resoluções, normativas e dispositivos institucionais, embora tais instrumentos sejam indispensáveis para garantir segurança jurídica e diretrizes operacionais. A mera existência de regulamentações assegura o reconhecimento formal dos direitos, porém não garante, por si só, a sua plena materialização no cotidiano universitário. Para que tais políticas alcancem efetividade concreta, é necessário que avancem para o plano da legitimação, isto é, da incorporação de seus princípios pelos sujeitos que compõem a instituição, transformando valores, práticas e relações. Nesse sentido, a transformação cultural demanda investimento contínuo em processos formativos que promovam reflexão crítica e engajamento ético, alcançando todos os segmentos da comunidade acadêmica, inclusive trabalhadores terceirizados, que frequentemente permanecem à margem das políticas institucionais de formação, apesar de exercerem papel estratégico na experiência de acolhimento e inclusão.

A experiência evidenciou, ainda, que os profissionais de portaria e segurança desempenham um papel estratégico na construção da cultura institucional, uma vez que são responsáveis pelo primeiro contato com o espaço universitário. O acolhimento inicial pode influenciar significativamente a percepção de pertencimento e respeito vivenciada pelas pessoas com deficiência, reafirmando a importância de sua formação como ação estruturante das políticas de inclusão.

Conclui-se, portanto, que os objetivos propostos foram alcançados e que a experiência formativa analisada contribuiu para fortalecer práticas mais humanizadas e alinhadas aos princípios da equidade e da dignidade humana. A ludicidade demonstrou potencial para atuar como ferramenta pedagógica transformadora, capaz de promover engajamento, reflexão e mudança atitudinal no ambiente institucional.

Por fim, reafirma-se que a construção de uma universidade inclusiva é processo permanente, coletivo e historicamente situado. Iniciativas formativas como a relatada neste estudo não esgotam o debate, mas sinalizam caminhos possíveis para a consolidação de uma cultura institucional comprometida com os direitos humanos, a

diversidade e a justiça social, ampliando o alcance das políticas de acessibilidade para além do plano normativo e inserindo-as no cotidiano das relações universitárias.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. As práticas de inclusão na convivência com a pessoa com deficiência. *Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 56, p. 310-320, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4980>. Acesso em: 8 ago. 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: *Revista Educação e Ludicidade*. Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2002. Disponível em: https://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas%281%29.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

RIBAS, João Baptista Cintra. *O que são deficientes*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Resolução CONSÚ nº 1.523/2022**. Cria a Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN) e os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Salvador: UNEB, 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Resolução CONSÚ nº 1.700/2025**. Dispõe sobre a Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB. Salvador: UNEB, 2025.

**DIVERSIDADE NA EJA: A INCLUSÃO VIVIDA NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS E NOS MOVIMENTOS DE UMA AULA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO COLÉGIO CENTRAL DA BAHIA**

DOI: 10.29327/5806569.1-4

Denise Teles Souza

Giselly Souza de Oliveira

Thainá Costa Santos de Jesus

Patrícia Carla da Hora Correia

RESUMO

Este artigo apresenta um relato reflexivo de uma visita técnica realizada no dia 6 de junho de 2025 ao Colégio Central da Bahia, com o objetivo de conhecer a Sala de Recursos Multifuncionais destinada ao atendimento de estudantes com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A visita incluiu a observação da estrutura e do funcionamento da sala, bem como a participação em uma aula inclusiva de Educação Física. A análise foi fundamentada nos marcos legais da educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), além de dialogar com os aportes teóricos de Vygotsky (1991), Freire (1996) e Mantoan (2003). Os resultados indicam que, embora haja avanços legais significativos, ainda persistem práticas excludentes, como a pseudo-inclusão e a infantilização de estudantes com deficiência. Nesse contexto, destaca-se a urgência de práticas pedagógicas que valorizem a trajetória dos sujeitos, promovam sua autonomia e assegurem o direito à aprendizagem. Conclui-se que a formação continuada dos docentes e a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula regular são elementos essenciais para a efetivação de uma educação inclusiva na EJA.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; EJA; Deficiência Intelectual; SRM; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article presents a reflective account of a technical visit conducted on June 6, 2025, to Colégio Central da Bahia, aimed at understanding the structure and functioning of the Multifunctional Resource Room that serves students with disabilities in the Youth and Adult Education (EJA) program. The visit included the observation of the room's infrastructure and participation in an inclusive Physical Education class. The analysis was based on legal frameworks for inclusive education, such as the Salamanca Statement (1994), the Brazilian Law of Inclusion (Law No. 13.146/2015), and the National Guidelines for Special Education (2001), as well as on the theoretical contributions of Vygotsky (1991), Freire (1996), and Mantoan (2003). The findings indicate that, despite significant legal advances, exclusionary practices still persist, such as pseudo-inclusion and the infantilization of students with disabilities. In this context, the need for pedagogical practices that value individual trajectories, foster autonomy, and ensure the right to learning is emphasized. The study concludes that continuous teacher education and the articulation between Specialized Educational Assistance (AEE) and regular classrooms are essential to achieving effective inclusion in EJA.

Keywords: School inclusion; EJA; Intellectual disability; SRM; Pedagogical Practices.

INÍCIO DE UM ENCONTRO COM A INCLUSÃO

O direito à educação é um princípio fundamental garantido constitucionalmente e reforçado por legislações específicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Contudo, na prática cotidiana das escolas, muitos desafios ainda se impõem para que esse direito seja efetivamente garantido, sobretudo quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde a diversidade de sujeitos e trajetórias de vida é ainda mais acentuada.

Entretanto, a presença de estudantes com deficiência nas turmas da EJA revela um cenário em que a exclusão educacional é prolongada, especialmente entre os sujeitos que foram, por décadas, marginalizados do sistema escolar. As pessoas com deficiência passaram por quatro fases marcantes no processo de acesso à escolarização, atravessando cenários de exclusão, reclusão institucional, integração e, mais recentemente, de inclusão. Apesar das conquistas advindas de um longo histórico de mobilizações em defesa do direito à educação, ainda é evidente a presença de barreiras, fragilidades estruturais e a negação do acesso pleno a uma educação verdadeiramente inclusiva.

Foi apenas a partir da década de 1990, com o apoio de documentos como a Declaração de Salamanca, a LDB (Lei nº 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial, a educação inclusiva passou a ganhar maior reconhecimento. Esses marcos

legais reforçam que a escola comum, com práticas adaptadas, é essencial para combater a exclusão e garantir o direito à educação para todos.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os estudantes aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (BRASIL, 1994, p.11-12).

No Brasil a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos, surge no início da década de 60 e no contexto da ditadura militar que o país enfrentava, o professor e teórico Paulo Freire foi um dos precursores e defensores dessa modalidade educacional. Para além de alfabetizar os jovens e adultos, o professor Paulo Freire, buscava através do letramento uma educação emancipadora, libertadora e política que provocasse os estudantes a refletir e entender os papéis de todos os sujeitos na sociedade. Trabalhar com a história de vida dos estudantes significa compreender, como Freire (2000, p. 120), que a “educação tem historicidade”, que o ser humano é o sujeito de sua história. “O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm”.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que busca assegurar os direitos educativos às pessoas que não tiveram oportunidades, acesso ou continuidade de estudos na educação básica na idade adequada, esta tem, gradativamente, amparado estudantes da Educação Especial - modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. A inclusão escolar é assegurada pela Constituição Federal de 1988, que, em seu Art. 205, define como dever do Estado e da família, a garantia desse direito, a educação como direito de todos. Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um importante papel na garantia do direito à educação para aqueles que não concluíram o ensino conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9394/1996).

Com isso, o processo de democratização da educação traz à tona um paradoxo entre inclusão e exclusão: embora o acesso à escola tenha sido ampliado, ainda hoje

muitas pessoas e grupos continuam sendo excluídos por não se encaixarem nos padrões homogêneos impostos pela própria escola.

Nesse contexto, a inclusão de estudantes com deficiência, na EJA apresenta desafios, tais como: adaptações curriculares, estratégias pedagógicas diversificadas e um ambiente escolar acolhedor e preparado para atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo uma pseudo inclusão, caracterizada pela inserção de estudantes com deficiência apenas para cumprir cotas obrigatórias, sem oferecer condições adequadas de aprendizagem e de desenvolvimento pedagógico. Essa prática revela uma preocupação meramente formal com a inclusão, sem comprometimento real com a igualdade de oportunidades.

Contudo, com base no conceito de inclusão compreensiva, Correia (2013) defende que a inclusão se estrutura e se concretiza a partir de práticas efetivas na vida em sociedade. Trata-se de uma perspectiva que reconhece e valoriza as diferenças entre as pessoas, orientando-se por princípios mais democráticos e verdadeiramente inclusivos.

Dessa maneira, compreende-se a inclusão compreensiva como:

[...] práticas de inclusão que se estabelecem a partir de determinadas contingências sociais, familiares e econômicas que permitirão que se tome decisões que ajustem os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação, compreendendo assim a inclusão como fenômeno da relação cultural entre mundos distintos, quer sejam externos ou internos. (CORREIA, 2013, p.6).

Essa concepção reforça a ideia de que a inclusão não pode ser tratada de forma genérica ou padronizada, pois está diretamente relacionada às condições concretas dos sujeitos envolvidos e ao contexto em que se inserem. Trata-se, portanto, de uma prática que exige sensibilidade, escuta ativa e flexibilidade para considerar as múltiplas dimensões da vida dos estudantes. No caso da EJA, onde os estudantes frequentemente enfrentam múltiplas vulnerabilidades, a inclusão compreensiva se mostra ainda mais necessária, pois reconhece a diversidade como ponto de partida para o planejamento pedagógico e para a construção de ambientes verdadeiramente significativos e acessíveis.

A presente visita técnica teve como objetivo conhecer e refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no Colégio Central da Bahia, especialmente na Sala de Recursos Multifuncional (SRM)¹ voltada ao atendimento de estudantes com deficiência

¹As salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos são destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à acessibilidade dos estudantes destinados ao processo de ensino-aprendizagem.

na EJA. Também foi realizada a participação observacional em uma aula de Educação Física inclusiva, permitindo o contato com experiências que integram a teoria à prática educacional.

Ao optar-se pela construção de um sistema educacional inclusivo, alinhado aos princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca (1994), iniciou-se, no Brasil, um processo de reconfiguração das modalidades de atendimento e dos serviços destinados aos estudantes com deficiência, entre os quais se destaca a Sala de Recursos Multifuncional.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), esse serviço de apoio à inclusão é conceituado como o espaço onde se deve realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ambiente escolar, contando com a atuação de professores em diferentes funções, de forma articulada ao ensino comum:

Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. [...]. (BRASIL, 2001, p.50).

Nesta perspectiva, o presente texto direciona-se a EJA e deficiência intelectual, definida pela Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento - AAIDD (2021) como:

limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso em habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina durante o período de desenvolvimento, que é definido operacionalmente como antes de o indivíduo atingir os 22 anos de idade.

Contudo, sobre o conceito de deficiência, Diniz (2010) aponta que esta não deve ser reduzida a uma limitação corporal, mas compreendida como um fenômeno social que

Cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público-alvo da educação. A Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 07 de outubro de 2020.

evidencia a exclusão estrutural de determinados grupos, sendo está a perspectiva tomada no desenvolvimento desta pesquisa.

A visita ocorreu no dia 06 de junho de 2025, no Colégio Central da Bahia. Inicialmente, foi realizada uma imersão na SRM, espaço destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência intelectual na EJA. De acordo com Vigotski (1991), a deficiência intelectual pode ser classificada em primária e secundária. A primária está relacionada às características biológicas inerentes à deficiência, enquanto a secundária diz respeito à interação social, aos processos de mediação, instrumental ou simbólica, estabelecidos nas relações sociais dos sujeitos, e à leitura feita nas relações concretas de sua vida social acerca da deficiência

A estrutura do ambiente se mostrou adequada, contando com recursos tecnológicos, materiais pedagógicos adaptados e uma profissional capacitada, cuja atuação foi marcada pela escuta ativa, respeito às singularidades e planejamento de forma a incluir a diversidade da sala de aula. Os alunos com deficiência intelectual que frequentam a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial que completam 16 anos passam automaticamente a frequentar a EJA, no mesmo estabelecimento de ensino.

Inclusão e acessibilidade não significam o ato de matricular o estudante, um número representativo no sistema, mas possibilitar mudanças nos entraves que representam as barreiras promovendo a igualdade e a participação de todos os estudantes na atividade, o que foi percebido. As legislações e diretrizes brasileiras (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares, Base Nacional Comum Curricular), apontam a educação especial como necessária e consolidam seu funcionamento e importância, corroboram que não faz sentido se na prática, no cotidiano das escolas e espaços onde ocorrem as aulas, a estrutura, os profissionais e todo o conjunto de demandas requisitadas, não estão disponíveis para os estudantes.

Independentemente das dificuldades, todo estudante precisa de oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades, desenvolver suas competências e habilidades. Além disso, apesar dos obstáculos que ainda marcam o ingresso de jovens e adultos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o número significativo de matrículas nessa modalidade aponta para mudanças nas políticas educacionais impulsionadas pelo movimento inclusivo. Tal cenário representa uma conquista no que se refere à responsabilidade do poder público em garantir o direito

à educação dessas pessoas, favorecendo ainda que de forma tardia seu acesso à escola regular. A inserção na EJA permite um novo olhar sobre a pessoa com deficiência intelectual, reconhecendo-a também em sua condição de jovem e adulto, como destaca Carvalho (2006).

METODOLOGIA

Para atender ao objetivo deste artigo, conhecer a Sala de Recursos Multifuncional que acolhe estudantes com deficiência intelectual (DI) na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), observando não só sua estrutura, mas também seu funcionamento, após a visita foi realizada, em trio, uma pesquisa de caráter qualitativo com abordagem bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, conforme definida por Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “abrange toda a bibliografia já tornada pública sobre o tema em estudo, incluindo livros, artigos científicos, teses, dissertações, monografias, publicações periódicas, jornais, entre outros materiais”.

Utilizamos como aporte teórico, documentos normativos nacionais, nos quais destacam-se a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, a Declaração de Salamanca (1994), as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orientam e fundamentam as práticas pedagógicas inclusivas no Brasil. Como também, os estudos de Mantoan (2003), Diniz (2007), Aranha (2006), Arroyo (2005) e Correia (2013).

A análise das fontes pesquisadas, conforme apontam Freire (1996), Vygotsky (1991) e Mantoan (2003), exige um exame criterioso e detalhado das obras consultadas, com o objetivo de identificar aquelas que são relevantes para o desenvolvimento do estudo. Este processo de levantamento bibliográfico é fundamental para a construção do conhecimento, pois possibilita a identificação de textos e pesquisas anteriores que possam embasar a análise e discussão do tema em questão.

A metodologia aplicada dialoga diretamente com a teoria de Vygotsky (1991), ao favorecer interações significativas e mediações que ampliam as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, foi realizada a participação em uma aula de Educação Física de uma turma inclusiva da EJA.

O campo empírico da observação é o Colégio Central da Bahia, localizado na Rua Francisco Ferraro - Nazaré, Salvador – BA. Participaram da investigação estudantes com deficiência intelectual, homens e mulheres, com idades diversificadas, matriculados na EJA, diurna. A docente responsável conduziu a aula com adaptações acessíveis e estratégias que promovam o engajamento de todos os alunos. A convivência respeitosa e a cooperação entre os estudantes evidenciaram o impacto positivo de uma proposta pedagógica baseada na valorização das diferenças.

Essa prática exemplifica os princípios defendidos por Mantoan (2003), ao reconhecer a inclusão como uma oportunidade de transformação para toda a comunidade escolar. Do ponto de vista Freiriano, a aula também se configura como um espaço de diálogo, vivência coletiva e emancipação, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

RAÍZES TEÓRICAS PARA UMA EDUCAÇÃO QUE ABRAÇA DIFERENÇAS

A perspectiva teórica que embasa este relato parte da concepção sociocultural do desenvolvimento humano proposta por Lev Vygotsky (1991), segundo a qual o aprendizado ocorre por meio da mediação e das interações sociais. Para o autor, a zona de desenvolvimento proximal é o espaço entre o que o aluno já é capaz de fazer sozinho e o que pode realizar com o auxílio de outro, revelando a importância do professor como mediador.

Paulo Freire (1996), por sua vez, reforça a importância de uma prática educativa libertadora, que respeite os saberes dos educandos e promova a autonomia por meio do diálogo e da problematização da realidade. A inclusão, nesse contexto, é um processo de reconhecimento da dignidade humana e de combate às exclusões históricas que marcam a trajetória de muitas pessoas com deficiência.

Mantoan (2003) contribui com uma visão crítica da inclusão escolar, defendendo que ela não se limita a matricular estudantes com deficiência, mas exige mudanças estruturais e culturais no modo de ensinar e organizar a escola. A autora argumenta que todos têm o direito de aprender juntos, em um ambiente onde as diferenças sejam vistas como elementos constitutivos do processo educativo.

A Educação Especial (EE), por perpassar todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, é responsável pela implementação do AEE, que deve ser integrado às

práticas pedagógicas, disponibilizando recursos e orientando sua utilização de forma a garantir um currículo acessível e inclusivo. Para Ribeiro e Correia (2023), uma das responsabilidades do professor que trabalha diretamente com esses educandos no AEE é elaborar e organizar intervenções pedagógicas que ofereçam o suporte necessário para que eles superem as citadas barreiras que dificultam seu desenvolvimento educacional.

Dessa forma, vão se estabelecendo as possibilidades de participação dos jovens com deficiência intelectual, seus modos de se relacionar, ensinar e aprender. Nas interações com os professores, colegas e conhecimentos, seu processo pedagógico educacional. Fundamentos para uma discussão: a dimensão sócio-cultural de constituição da DI. A deficiência intelectual (DI) se apresenta como um desafio para a realidade escolar, posto que ela é comumente associada a um quadro de reprovações em disciplinas e de evasão. No entanto, a DI não se refere a doença ou transtorno psiquiátrico, mas fatores que causam prejuízos de ordem intelectual e fisiológicos do cérebro (HONORA; FRIZANCO 2008).

Nesse cenário, a educação desempenha um papel crucial na socialização dos estudantes, promovendo a inclusão em diferentes grupos sociais e favorecendo sua adaptação ao meio, ao mesmo tempo em que busca assegurar a plena participação desses sujeitos na sociedade. No âmbito pedagógico, é fundamental que a inclusão de pessoas com deficiência e neste estudo fazemos um recorte àquelas com deficiência intelectual, ocorra de maneira efetiva nos programas regulares de ensino. Tal inclusão exige não apenas o acesso físico ao ambiente escolar, mas, sobretudo, a adaptação de métodos, estratégias e recursos didático-pedagógicos às necessidades específicas de cada estudante (Brasil, 1996; 2015).

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção, é para o estudante com deficiência física, para os com comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias segregadas socialmente, negros, mulheres, pobres, e para a criança discriminada por qualquer outro motivo. Oportuniza aos que são discriminados, pelo sexo ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Na escola acolhe todas as pessoas, sem exceção no sistema de ensino, independentemente de cor, sexo, classe social e condições físicas e psicológicas e dentro desses preceitos, a modalidade Educativa para Jovens e Adultos (EJA) desenvolve grande relevância quanto ao agrupamento inclusivo.

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorar convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. (MANTOAN, 2003, p. 37).

Mesmo diante das conquistas já alcançadas, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados, como a visão mecanicista da deficiência por parte de alguns educadores e a falta de recursos adequados, barreiras atitudinais. No entanto, na visita foram observadas potencialidades, como o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e a criação/ adaptação de currículo mais flexível, respeitando às necessidades dos estudantes.

Tavares, , Fonseca, G. F., & Dantas, afirmam que, percebemos que ainda há a necessidade de ultrapassar as ideias capacitistas, limitantes, assistenciais, da pessoa com DI na educação e propor o reconhecimento de indivíduo capaz, mas como ser singular e com necessidades particulares. Somado a isso, acrescentamos a necessidade do fornecimento de recursos que permitam aos docentes o planejamento e implementação de estratégias que permitam o esclarecimento e a compreensão das dimensões dos seus discentes, permitindo-os trabalhar com mecanismos compensatórios para promover o estímulo ideal para cada indivíduo.

Apesar dos avanços, os sujeitos que recorrem à Educação de Jovens e Adultos ainda pertencem, em sua maioria, a grupos historicamente marginalizados, cujas trajetórias educacionais foram marcadas pela falta de acesso, permanência e continuidade na escola regular.

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmções genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa” (Arroyo, 2005, p.29).

O AEE é também direito do estudante da EJA e esse deve ser oportunizado para esse estudante, visando a sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem e nas relações sociais, pois conforme a lei de Inclusão 13.146/2015 artigo 4º “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

A rede estadual de educação do estado da Bahia com a perspectiva inclusiva, propõe no ORGANIZADOR CURRICULAR DA EJA – OCEJA 2022 a valorização e fortalecimento da Política Pública de Jovens e Adultos adotando medidas pedagógicas para orientar a ação pedagógica dos profissionais da educação, na perspectiva desta modalidade de Ensino. Dessa forma, na perspectiva de orientar as escolas para o planejamento pedagógico, execução e acompanhamento das ações de garantia do direito à aprendizagem dos(as) estudantes das Redes de Ensino tem apresentado avanços para a implementação do atendimento educacional especializado nos colégios, mas a rede ainda carece de atenção para essa modalidade na educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, é fundamental analisar e compreender os fatores que favorecem a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na EJA, promovendo o desenvolvimento de sua autonomia, suas percepções e sua capacidade reflexiva sem recorrer a práticas que os infantilizem. Tais estratégias devem ser incorporadas ao fazer pedagógico dos docentes, de modo a assegurar uma atuação mais inclusiva e respeitosa. No processo de escolarização da pessoa com deficiência intelectual, é necessário que as práticas educativas enfatizem a formação cidadã, reconhecendo a escola como um espaço de produção, reprodução e inserção cultural. Nesse sentido, torna-se imprescindível repensar os métodos de ensino voltados a esse público, buscando superar a recorrente tendência à adoção de abordagens pedagógicas infantilizadoras.

O FIM QUE NOS MOVE: PARA QUE TODOS APRENDAM JUNTOS

A legislação brasileira reconhece a EJA como modalidade de ensino, garantida também para as pessoas com deficiência como um direito, mas é necessário que esses direitos sejam conhecidos pelos próprios estudantes, além disso é necessário que os professores da sala regular e os das SRM estejam articulados para desenvolver um processo ensino- aprendizagem capaz de garantir a consolidação dos conteúdos

curriculares e desenvolvimento das atividades que garantam a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A visita técnica ao Colégio Central da Bahia proporcionou uma experiência formativa valiosa. A articulação entre o AEE, a prática pedagógica inclusiva e os princípios da EJA, demonstra que é possível construir uma escola verdadeiramente democrática e acolhedora. O contato direto com essas práticas fortalece a compreensão de que a inclusão não é apenas um desafio pedagógico, mas um compromisso ético com a justiça social.

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre a inclusão educacional e social dos estudantes com deficiência no estado da Bahia, especialmente nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso envolve a análise de práticas e metodologias inclusivas, considerando a inter-relação entre essas duas modalidades, que é essencial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou condições, tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

A inclusão educacional parte da premissa de que uma sala de aula verdadeiramente democrática é aquela que acolhe as diferenças como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, estudantes com deficiência e aqueles sem deficiência coexistem no mesmo espaço, compartilhando experiências, saberes e desafios, aprendendo não apenas conteúdos curriculares, mas sobretudo valores como empatia, respeito e colaboração.

Essa convivência não deve ser vista como um ato de concessão, mas como um direito e um enriquecimento mútuo. Ao reconhecer que cada sujeito aprende a seu modo, a escola amplia sua função social, tornando-se um ambiente onde a diversidade não é apenas aceita, mas celebrada como condição para a formação de uma sociedade mais justa, sensível e igualitária.

Sob a perspectiva teórica, a contribuição de Lev Vygotsky (1991) é particularmente relevante, ao defender que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado às interações sociais e ao contexto sociocultural do indivíduo, deste modo considerar a importância das relações interacionais que se dão no ambiente escolar se tornam de tamanha relevância se constituindo como essencial marca no desenvolvimento de jovens e adolescentes sendo ou não público da educação inclusiva.

A partir desse referencial, compreende-se que a aprendizagem deve ocorrer por meio da mediação e da construção coletiva de saberes, respeitando as singularidades de cada sujeito e promovendo, assim, uma educação inclusiva e acessível.

É um desafio pensar e organizar aulas para os estudantes com deficiência intelectual que frequentam a EJA, buscando equidade, contemplando os aprendizados destes. Afinal, esse aprendizado deve permitir o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, melhorando sua autonomia e independência ou que o ajude a ter acesso ao mundo do trabalho. A escola deve colocar em prática os princípios inclusivos, pois todos os alunos sem exceção deverão estar em clima de igualdade de oportunidades, bem como as suas necessidades educacionais especiais atendidas. (Caderno didático-pedagógico - OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE -2013)

Para que a inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que atua como uma interface entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial (EE), avance, é necessário garantir recursos, infraestrutura adequados, formar professores, implementar e monitorar políticas públicas de maneira contínua.

Na visão de Aranha (2004) a inclusão é a maneira pelo qual algumas pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas e ajudadas a serem compreendidas por todo ambiente em que circulam. Nota-se assim, que as definições conduzem para o respeito aos direitos dessas pessoas em qualquer ambiente em que se encontrem, porém, a sociedade muitas vezes ignora esses direitos, impedindo que possam ser exercidos.

Em tempos em que a exclusão ainda se manifesta de forma sutil ou explícita, reafirmar a importância da inclusão escolar é um ato de resistência. É preciso lutar por uma educação que respeite a pluralidade dos sujeitos, que reconheça as diferenças como riquezas e que esteja comprometida com a formação integral de todos, sem exceções.

Vale destacar aqui, que a aula de Educação Física realizada nesse contexto inclusivo, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) evidenciou bem uma prática pedagógica inclusiva, comprometida com a formação integral do ser humano e com o respeito à diversidade presente no ambiente escolar. Participaram da aula estudantes com deficiência intelectual e colegas da turma regular, compondo juntos um grupo heterogêneo que, guiado por uma proposta didática sensível, pôde vivenciar a inclusão de forma concreta e significativa.

Todos os presentes conseguiram realizar a proposta apresentada pela professora, isso porque, desde o planejamento houve o cuidado para que fossem organizadas de forma a atender às especificidades de cada estudante, respeitando seus tempos, potencialidades e modos de participação. A abordagem utilizada foi na linha dos jogos

cooperativos, os materiais de simples acesso e adaptado e a metodologia pautada na mediação entre pares possibilitaram que todos estivessem envolvidos ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

A aula não apenas contemplou a participação de todos, mas rompeu com a lógica de exclusão velada, muitas vezes presente em práticas educativas que não reconhecem a necessidade de adaptação e de mediação real. Nesse sentido, a prática aqui descrita reflete uma postura coerente, dialogando com Mantoan (2006), “inclusão não é apenas colocar alunos com deficiência na escola comum, mas mudar a escola para que ela atenda a todos os alunos, em suas necessidades e potencialidades”.

Foi observado, portanto, que as atividades propostas pela professora de educação física da turma rompeu com a lógica da integração, que apenas insere o aluno com deficiência no espaço escolar, e caminhou rumo à inclusão verdadeira aquela que se constrói com adaptações reais, diálogo constante e valorização das diferenças como condição para a aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica?**. In: ARANHA, M. S. F. *Educação inclusiva: transformação social ou retórica?* In: PRIETO, Rosângela Gavioli (Org.). *Atualidade da educação especial e da educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 29-42. (Coleção Educação Contemporânea).

OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50.

BRASIL. ***Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica***. Resolução 02/2001. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

Carvalho, M. F.(2006). **Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos Sujeitos**. Revista Horizontes, 24,(2), (p.161-171).

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. **Modos de coMviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé / Patrícia Carla da Hora Correia.** – 2013. 22 f. : i

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L., **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva.** Ciranda Cultural, 2008

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <(99+) MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar O que é. Por quê. Como fazer> Acesso em:31 jul. 2025.

RIBEIRO, Rodrigo; CORREIA, Patrícia Carla da Hora. **Caminhos e possibilidades para o Atendimento Educacional Especializado de jovens e adultos.** Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 188–201, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/18450>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p. 14-16.

Tavares, I. E. F. de S., Fonseca, G. F., & Dantas, A. T. da S. (2023). **Inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos.** *Ensino Em Perspectivas*, 4(1), 1–11. Recuperadode.<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11504>

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_edespecial_pdp_patricia_fernandes_solano.pdf

https://cursos.educacao.ba.gov.br/pluginfile.php/550481/mod_resource/content/1/Organizador%20Curricular%20EJA%202022.pdf

**LUDICIDADE APLICADA ÀS AULAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) NO COLÉGIO ESTADUAL CENTRAL: UMA
ABORDAGEM INCLUSIVA EM CONTEXTO EJA NO DIURNO**

DOI: 10.29327/5806569.1-5

Tais Danila Macêdo da Cruz

Telma Lucia Pereira da Silva

RESUMO

Esta investigação examina a utilização pedagógica de atividades lúdicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Colégio Estadual Central, situado no centro da cidade de Salvador-BA, com foco nos jogos e brincadeiras tradicionais e culturais que integram a herança cultural da comunidade soteropolitana. Baseando-se na perspectiva *vygotskyana* (VYGOTSKY, 1998), que destaca o brincar como mediador do desenvolvimento humano, e em diálogo com obras referenciais sobre inclusão educacional, o estudo explora como prática os jogos e brincadeiras estratégicas, com narrativas que reportam as brincadeiras de infância do público alvo. Estas brincadeiras podem ser reinventadas para promover o crescimento cognitivo, socioafetivo e motor de estudantes com deficiência, ao mesmo tempo em que afirmam sua identidade cultural e resgate de memórias. A abordagem metodológica qualitativa envolveu revisão bibliográfica crítica e análise da prática pedagógica da professora de Educação Física e da Professora do Atendimento Educacional Especializado da escola, incluindo observação participante de atividades que resgatam saberes tradicionais, como cantigas de roda com percussão afro-brasileira e jogos cooperativos baseados em tradições comunitárias. Os achados iniciais revelam que a ludicidade ancorada na cultura local possui dupla função: além de facilitar a inclusão, reforça a autoestima e o pertencimento étnico-racial dos alunos, integrando conhecimentos escolares e comunitários. A pesquisa conclui que a eficácia dessa abordagem depende de três pilares: (1) formação continuada de professores para utilizar jogos tradicionais com intencionalidade pedagógica; (2) adaptação de tecnologias assistivas que respeitem as expressões culturais locais; e (3) colaboração com mestres e griôs da comunidade, detentores dos saberes lúdicos ancestrais. Assim, a ludicidade transcende seu papel educativo, transformando-se em um ato político-pedagógico de resistência cultural, essencial para uma educação especial inclusiva e antirracista.

Palavras-chave: Ludicidade; Inclusão Educacional; Cultura Quilombola; AEE; Jogos Tradicionais.

ABSTRACT

This investigation examines the pedagogical use of playful activities in the Specialized Educational Assistance (AEE) program at Colégio Estadual Central, located in the city center of Salvador, Bahia, focusing on traditional and cultural games that are part of the cultural heritage of the Soteropolitan community. Grounded in the Vygotskian perspective (VYGOTSKY, 1998), which emphasizes play as a mediator of human development, and in dialogue with key works on educational inclusion, the study explores strategic games and playful activities that incorporate narratives recalling the childhood games of the target audience. These games can be reinvented to promote cognitive, socio-affective, and motor development in students with disabilities while affirming their cultural identity and reviving memories. The qualitative methodological approach involved a critical literature review and analysis of the pedagogical practices of the school's Physical Education teacher and the Specialized Educational Assistance teacher, including participant observation of activities that reclaim traditional knowledge, such as circle songs with Afro-Brazilian percussion and cooperative games based on community traditions. Initial findings reveal that playfulness rooted in local culture serves a dual purpose: beyond facilitating inclusion, it reinforces students' self-esteem and ethno-racial belonging, integrating school and community knowledge. The research concludes that the effectiveness of this approach depends on three pillars: (1) ongoing teacher training to use traditional games with pedagogical intentionality; (2) adaptation of assistive technologies that respect local cultural expressions; and (3) collaboration with community masters and griots, who hold ancestral playful knowledge. Thus, playfulness transcends its educational role, becoming a political-pedagogical act of cultural resistance, essential for an inclusive and anti-racist special education.

Keywords: Playfulness; Educational Inclusion; Quilombola Culture; Specialized Educational Assistance (AEE); Traditional Games.

1 INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), como política pública fundamental para a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil (BRASIL, 2008), enfrenta desafios complexos quando implementado em contextos marcados por múltiplas interseccionalidades, especialmente aquelas que articulam deficiência e identidades étnico-raciais historicamente marginalizadas. No caso específico do Colégio Estadual Central, situado no bairro Nazaré, a efetivação do AEE exige a construção de estratégias pedagógicas que harmonizem os princípios da educação especial com os saberes e práticas culturais da comunidade soteropolitana onde a oralidade, as expressões corporais e os valores coletivos se configuram como pilares centrais do processo educativo. Nesse contexto, a ludicidade se apresenta como uma

ferramenta pedagógica particularmente potente, não apenas por seu caráter universalmente acessível, mas especialmente por sua capacidade de resgatar e ressignificar os jogos e brincadeiras ancestrais.

A importância desta discussão se fundamenta, tanto no plano teórico quanto no prático, em duas obras referenciais: *Educação e Inclusão: Desafios Formativos e Curriculares*, que aborda criticamente as necessidades de adaptação curricular em contextos de diversidade, e *Dialogando com a Inclusão II* que destaca o papel transformador das interações lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. Este estudo se propõe, portanto, a investigar de que maneira a ludicidade - especialmente aquela enraizada nas tradições culturais, como ela que podem ser preservada, resgatada e mobilizada no âmbito do AEE da instituição em questão. O objetivo vai além da simples inclusão educacional de estudantes com deficiência; busca-se promover uma educação que, ao mesmo tempo em que garante acesso e participação, fortalece positivamente a identidade territorial reconectando os educandos com os saberes lúdicos de seus ancestrais e contribuindo para a preservação de uma memória cultural que resiste há séculos às tentativas de apagamento.

2 PROBLEMATIZAÇÃO: INCLUSÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTO EJA EM ESCOLA DO CENTRO DE SALVADOR

O presente estudo elegeu como recorte analítico o Colégio Estadual Central, situado no bairro de Nazaré região central e histórica de Salvador, Bahia. Essa localidade integra o território de Salvador que historicamente foi um local de maior efervescência cultural, econômica e social, enfrentando atualmente desafios nas áreas socioeconômicas, habitacionais e educacionais. A instituição atua nos três turnos, oferecendo, Ensino Médio Regular, e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre os estudantes da unidade escolar, há vários que apresentam necessidades educacionais especiais, abrangendo condições como autismo (níveis de suporte), Síndrome de Down, deficiência intelectual, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), tetraplegia, dislexia e esquizofrenia.

A despeito das garantias legais, a realidade desses alunos é marcada por uma dupla exclusão: a negligência familiar e a insuficiência do sistema educacional. Muitos responsáveis resistem a reconhecer as condições específicas de seus filhos, negligenciando terapias e avaliações médicas, mesmo quando orientados pela equipe

pedagógica. Essa negação, associada à falta de adaptações curriculares e metodológicas, culmina em processos de invisibilização, fracasso escolar e vulnerabilidade ao *bullying*. Embora a escola disponha de uma sala multifuncional, os recursos são limitados, e a maioria dos docentes demonstra resistência em modificar práticas pedagógicas tradicionalistas, mantendo avaliações e atividades padronizadas, sem flexibilização de linguagem, conteúdo ou estratégias. Tal postura reforça barreiras à aprendizagem, aprofundando desigualdades e reproduzindo ciclos de marginalização em um território já marcado por exclusões históricas.

Os dados coletados revelam, ainda, um paradoxo: enquanto a legislação brasileira — como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) — assegura direitos, sua efetivação esbarra na despreparo docente e na carência de suporte multidisciplinar. Professores admitem lacunas em sua formação inicial para lidar com neurodiversidades, resultando em frustração e esgotamento frente à demanda por práticas inclusivas (PÉREZ; SOTO, 2020). Conseqüentemente, alunos com necessidades especiais permanecem à margem do processo educativo, sem mediação adequada entre professores e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), agravando seu isolamento.

Diante desse cenário, urge questionar: como garantir a inclusão efetiva desses estudantes se o sistema educacional reproduz lógicas excludentes? A negação de adaptações pedagógicas não configura uma violação do direito à cidadania, especialmente no contexto da EJA, onde as desigualdades já são profundas.

Portanto, a problemática central deste estudo transcende o âmbito educacional, refletindo um dilema social mais amplo: a inclusão escolar não se resume à matrícula de alunos com necessidades especiais, mas à transformação de estruturas pedagógicas, formação docente e engajamento familiar. Sem investimentos urgentes nessas frentes, a escola continuará a falhar em sua função social, perpetuando a exclusão de corpos já historicamente marginalizados.

2 OBJETIVOS: LUDICIDADE ANCESTRAL E INCLUSÃO À LUZ DA LEI 10.639/03

2.1 Objetivo Geral

Investigar como as práticas lúdicas fundamentadas nos saberes tradicionais podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional

Especializado (AEE) do Colégio Estadual Clarice Santiago dos Santos, articulando os princípios da educação inclusiva com os preceitos da Lei 10.639/03 que determinam a valorização da história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar.

2.2 Objetivos Específicos

- Examinar, a partir do diálogo entre as obras Educação e Inclusão e Dialogando com a Inclusão 2 e os conhecimentos tradicionais, estratégias lúdicas ancestrais e as narrativas orais do corpos que possam ser adaptadas às necessidades educacionais especiais no contexto EJA contemporâneo;
- Analisar criticamente as potencialidades e limitações da aplicação dessas práticas lúdicas ancestrais no AEE, considerando tanto os recursos materiais disponíveis quanto a preparação dos educadores para trabalhar com esses saberes tradicionais em conformidade com as diretrizes da Lei 10.639/03;
- Desenvolver propostas pedagógicas inclusivas que integrem os jogos e brincadeiras da tradição adaptadas às diferentes condições dos educandos, criando assim pontes entre os conhecimentos ancestrais e as necessidades educacionais especiais na comunidade EJA;
- Sistematizar metodologias que articulem os princípios do AEE com a tradição presente no território, promovendo uma educação especial que seja simultaneamente inclusiva e culturalmente referenciada, conforme preconizado pela legislação educacional antirracista.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA INTEGRADA

Este estudo se fundamenta em uma pesquisa qualitativa de caráter interdisciplinar, estruturada em três pilares metodológicos complementares que buscam compreender de forma holística as potencialidades educativas da ludicidade no contexto específico do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Colégio Estadual Central. O primeiro pilar consiste em uma ampla revisão bibliográfica que, para além dos referenciais clássicos sobre desenvolvimento humano e práticas pedagógicas inclusivas, incorpora estudos contemporâneos sobre epistemologias africanas, com destaque para as contribuições de Munanga (2005) acerca das pedagogias tradicionais africanas e Sodré (2017) sobre a cosmovisão iorubá aplicada à educação. Esta fundamentação teórica

permite examinar criticamente como jogos ancestrais e práticas lúdicas podem ser ressignificadas como ferramentas pedagógicas inclusivas, estabelecendo um diálogo fértil entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais históricos da comunidade.

O segundo componente metodológico envolve uma observação participante aprofundada, realizada através do acompanhamento sistemático da oficina pedagógica desenvolvida relatada nesta pesquisa. Estas atividades incluíram jogos e cantigas de roda - utilizando recursos adaptados ao desenvolvimento motor e corpóreo associado a cultura afro-brasileira. A observação registrou minuciosamente não apenas os aspectos formais das atividades, mas também as microinterações, adaptações espontâneas e respostas emocionais dos participantes, com especial atenção para: manifestações culturais como a roda de samba que trabalhou simultaneamente a coordenação motora e a conexão com a ancestralidade; jogos com bolas com percursos que recriam simbolicamente as inter-relações humanas estimulando também a percepção sensorial enquanto reforçam identidades culturais positivas, sentimentos de pertencimento e revisitas as brincadeiras da infância, colocando educadores e estudantes, como guardiões da memória comunitária - mestres de cultura, brincantes e anciãos detentores do conhecimento tradicional sobre jogos e brincadeiras ancestrais. valorizando a interconexão entre diferentes formas de conhecimento. Esta abordagem metodológica integrada, que articula saberes acadêmicos e comunitários, tem como objetivo não apenas avaliar a eficácia pedagógica da atividade proposta, mas também fortalecer os vínculos entre a instituição escolar e o território, resgatando e valorizando o legado cultural. A triangulação de métodos e fontes de informação garante robustez aos achados, ao mesmo tempo em que respeita a complexidade e singularidade do contexto investigado, oferecendo contribuições tanto para a prática educacional inclusiva quanto para a preservação da memória cultural afro-brasileira.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: LUDICIDADE, INCLUSÃO E ANCESTRALIDADE NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03

A construção de uma prática educacional verdadeiramente inclusiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE) exige um diálogo profundo entre os referenciais teóricos da educação especial e os marcos legais que garantem o direito à diversidade cultural, em especial a Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do

ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Essa intersecção se faz particularmente relevante no contexto EJA, onde as atividades lúdicas não podem ser pensadas como meras ferramentas pedagógicas, mas como expressões vivas de uma memória ancestral que remonta aos povos, matrizes culturais fundamentais para a compreensão das dinâmicas da cidade de Salvador. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) encontra, nesse território, a oportunidade de concretizar seus princípios numa perspectiva decolonial, articulando as necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência aos saberes tradicionais que atravessam gerações.

Vygotsky (1998), em seus estudos sobre a formação social da mente, oferece bases sólidas para compreender como os jogos e brincadeiras - incluindo aqueles herdados das culturas africanas - funcionam como mediadores essenciais no desenvolvimento cognitivo e social. Sua teoria da zona de desenvolvimento proximal ilumina o potencial pedagógico de atividades como o jogo e as rodas de cantigas, que em contextos inclusivos podem se transformar em poderosas ferramentas de construção coletiva do conhecimento. Kishimoto (2010) amplia essa perspectiva ao demonstrar como a tríade jogo-brinquedo-brincadeira se constitui não apenas como recurso didático, mas como linguagem cultural que carrega em si visões de mundo específicas - no caso quilombola, visões marcadas pela circularidade, oralidade e coletividade tão características das matrizes africanas.

A Lei 10.639/03, neste contexto, deixa de ser um simples dispositivo legal para se tornar um farol teórico-metodológico, exigindo que a prática do AEE no Colégio Estadual Central o que Munanga (2005) denomina de "pedagogias da ancestralidade". Isso implica reconhecer que os brinquedos tradicionais, as cantigas de roda de não são meros complementos culturais, mas estruturas cognitivas alternativas que podem oferecer caminhos diferenciados para a aprendizagem de estudantes com deficiência. Como demonstra Sodré (2017) em sua análise sobre a rela o entre terreiro e cidade, os saberes lúdicos afro-diaspóricos carregam em si uma epistemologia própria, onde corpo, mente e espírito se integram de formas que desafiam os paradigmas ocidentais fragmentados de educa o.

A metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) ganha contornos específicos quando aplicada a este contexto, exigindo categorias analíticas que dialoguem com o que Hampaté B  (2010) chamou de "circularidade de saberes". Não se

trata apenas de codificar dados, mas de estabelecer um processo hermenêutico que respeite a cosmovisão presente nas brincadeiras tradicionais, nos gestos das rodas adaptadas ou nas cantigas através de recursos multimodais. A triangulação entre esses referenciais teóricos permite vislumbrar um AEE na EJA que seja, simultaneamente, inclusivo do ponto de vista das deficiências e afirmativo do ponto de vista étnico-racial, cumprindo assim o duplo mandato da educação especial brasileira e da legislação antirracista. Neste sentido, a ludicidade deixa de ser um método para se tornar um *ethos* educativo, onde o direito à diferença se constrói no resgate consciente das matrizes culturais que formaram a comunidade.

5 RESULTADOS ESPERADOS E DISCUSSÕES: ENTRE POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA PRÁXIS EDUCATIVA

A análise prospectiva deste estudo permite vislumbrar um cenário multifacetado de resultados, onde as potencialidades pedagógicas da ludicidade ancestral se entrelaçam com desafios estruturais profundos, exigindo uma reflexão crítica sobre os caminhos para uma educação especial verdadeiramente inclusiva e culturalmente referenciada. No plano das potencialidades, a pesquisa aponta para transformações significativas no desenvolvimento de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas habilidades comunicativas podem ser amplamente potencializadas através da mediação de jogos simbólicos enraizados na cosmovisão quilombola. A utilização de recursos pedagógicos como uso da bola em uma roda de cantiga com narrativas tradicionais cria um contexto rico de significação que transcende a mera técnica terapêutica, transformando cada interação em um ato de reconexão com a memória coletiva.

O impacto esperado dessas intervenções lúdicas fundamentadas na cultura local se manifesta em múltiplas dimensões do desenvolvimento discente. Para além da esfera cognitiva e comunicativa, projeta-se um fortalecimento substantivo da autoestima e do sentimento de pertencimento étnico-racial entre os educandos, particularmente através da ressignificação pedagógica de brincadeiras coletivas tradicionais como as cirandas adaptadas e os jogos de roda com cantigas. Estas atividades, quando contextualizadas na história e cultura, deixam de ser meros exercícios motores para se tornarem vivências de afirmação identitária, onde a deficiência não se configura como limitação, mas como mais uma das múltiplas formas de ser e estar no mundo herdadas da ancestralidade africana.

A observação preliminar indica que tais práticas promovem não apenas a inclusão escolar, mas uma verdadeira inclusão sociocultural, permitindo que os educandos se reconheçam como herdeiros legítimos de uma tradição que valoriza a diversidade humana em suas mais variadas expressões.

Contudo, a concretização plena dessas potencialidades esbarra em desafios estruturais que demandam uma abordagem sistêmica e comprometida com a transformação das práticas educacionais com necessidade de repensar os próprios conceitos de acessibilidade, que devem dialogar tanto com as necessidades específicas dos educandos quanto com seu patrimônio cultural. Esta limitação material se agrava quando consideramos a ausência de políticas públicas que articulem de forma orgânica as diretrizes da educação especial com os preceitos da Lei 10.639/03, resultando em um cenário onde os avanços conceituais nem sempre se traduzem em práticas cotidianas.

O desafio talvez mais complexo identificado pela pesquisa reside na formação docente, que precisa transcender os modelos tradicionais para abarcar tanto as técnicas especializadas de atendimento educacional quanto os saberes tradicionais da comunidade. A capacitação dos educadores deve incluir, necessariamente, o domínio de estratégias lúdicas culturalmente contextualizadas e a compreensão profunda da cosmovisão africana que fundamenta as práticas quilombolas. Esta formação exige a criação de espaços dialógicos permanentes entre escola e comunidade, onde mestres populares e especialistas em educação especial possam construir coletivamente metodologias que honrem tanto as necessidades educacionais específicas quanto a integridade cultural dos saberes tradicionais.

A discussão desses resultados aponta para a necessidade de um novo paradigma na educação especial EJA, que compreenda a ludicidade ancestral não como recurso complementar, mas como eixo estruturante de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e decolonial. Os desafios identificados, longe de representarem obstáculos intransponíveis, configuram-se como oportunidades para repensar radicalmente as relações entre educação, cultura e diversidade, construindo caminhos onde o AEE possa cumprir seu duplo papel: garantir o direito à aprendizagem e fortalecer o direito à diferença cultural. A experiência em desenvolvimento no Colégio Central sugere que, quando a escola se abre para essa dupla perspectiva, ela se transforma em um espaço não apenas de inclusão individual, mas de reparação histórica coletiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: LUDICIDADE ANCESTRAL COMO PRÁXIS INCLUSIVA

A experiência desenvolvida no âmbito do Atendimento Educacional Especializado do Colégio Estadual Central demonstra que a ludicidade, quando ancorada nos saberes tradicionais transcende sua dimensão meramente metodológica para se constituir em uma potente ferramenta de transformação pedagógica e social. Os resultados obtidos revelam que a integração entre jogos adaptados e elementos culturais ancestrais - como a utilização de instrumentos musicais tradicionais em atividades rítmicas para desenvolvimento psicomotor não apenas facilita processos de aprendizagem, mas principalmente ressignifica o próprio conceito de inclusão, transformando-o em um diálogo contínuo entre saberes científicos e tradicionais, entre modernidade e ancestralidade.

Contudo, a efetivação desse paradigma educacional inclusivo e culturalmente referenciado exige superar desafios estruturais profundos, que vão além da simples disponibilização de recursos materiais adaptados. O principal entrave identificado reside na necessidade premente de uma formação docente continuada que capacite os educadores não apenas nas técnicas de adaptação curricular, mas principalmente na compreensão e valorização dos saberes lúdicos ancestrais como patrimônio pedagógico. Esta formação deve incluir, necessariamente, o estabelecimento de diálogos permanentes com os guardiões da tradição, criando espaços de troca onde os conhecimentos acadêmicos sobre educação especial possam ser fertilizados pelos saberes tradicionais sobre desenvolvimento humano presentes na cultura Africana.

A experiência demonstra que quando o AEE se abre para essa perspectiva intercultural, ele deixa de ser um serviço meramente compensatório para se transformar em um espaço de afirmação identitária e produção de conhecimento. As atividades lúdicas baseadas nos jogos tradicionais, nas cantigas de roda e expressões corporais mostraram-se particularmente eficazes não apenas no desenvolvimento de habilidades específicas, mas no fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento entre os educandos com deficiência. Este aspecto é fundamental, pois como demonstra a Lei 10.639/03, a verdadeira inclusão só se realiza quando contempla todas as dimensões do sujeito - incluindo sua identidade cultural e étnico-racial.

Portanto, conclui-se que a ludicidade ancestral aplicada ao AEE representa muito mais que uma estratégia pedagógica - configura-se como um ato político de resistência

cultural e educacional, que desafia os paradigmas tradicionais da educação especial ao afirmar a potência educativa dos saberes tradicionais. O caminho apontado por esta experiência sugere a necessidade de políticas públicas que articulem de forma orgânica as diretrizes da educação especial com os preceitos da educação quilombola, criando assim as condições para que práticas como as desenvolvidas no Colégio Estadual Central possam se expandir e se consolidar como referência de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, 2008.

COSTA, Graça dos Santos; RAJADELL-PUIGGRÒS, Núria; NUNES, Claudio Pinto (Org.). **Educação e inclusão: desafios formativos e curriculares**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020

HAMPATÉ BÂ, A. **A tradição viva**. UNESCO, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, 2010.

MUNANGA, K. **Educação e diversidade cultural**. Cortez, 2005.

NASCIMENTO, Eliane de Souza; CORREIA, Patrícia Carla da Hora; PORTELA, Claudia Paranhos de Jesus. **Dialogando com a inclusão II: curso de formação de professores**. Salvador. Eduneb, 2023.

PÉREZ, L.; SOTO, G. **Formação docente e educação inclusiva: barreiras e possibilidades**. Porto Alegre: Penso, 2020.

SILVA, M.; MATTA, R.; SÁ, P. **Territórios quilombolas em Salvador: identidade e resistência no Cabula**. Salvador: EDUFBA, 2016.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade**. Imprensa Nacional, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 1998.

**COMO NÃO SE APAIXONAR: UM BREVE RELATO SOBRE UMA VIVÊNCIA
NA TURMA (EIXO - VI) EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO NO COLÉGIO
ESTADUAL DA BAHIA – CENTRAL**

DOI: 10.29327/5806569.1-6

Ana Cláudia Henrique Mattos

Marcone da Silva Cerqueira

Tatiane Gomes da Silva

Katia Brito Dantas

RESUMO

Para entender a escola, sua organização, o processo de ensino que nela se desenvolve, não basta analisá-las nas suas dimensões internas, mas vê-la inserida numa sociedade capitalista, uma vez que, o professor de hoje possibilita enxergar os aspectos que interferem no contexto atual e quais mudanças devem ser promovidas para sanar o maior problema educacional chamado fracasso escolar na inclusão. O trabalho propõe uma reflexão sobre o papel da prática docente criativa como promotora da inclusão de estudantes da EJA na perspectiva inclusiva, sendo que foi necessário resgatar fatores históricos, sociais e políticos, fazendo um breve relato da visita técnica e a importância de uma educação para a transformação, para a emancipação do sujeito e para o entendimento de que o grande desafio foi compreender o processo educativo e as aflições pedagógicas enfrentados pelos professores que atendam aos interesses e necessidades dos alunos, objetivando um lugar de qualidade para todos. Portanto, com milhares de jovens, adultos e pessoas idosas que não tiveram acesso ao processo de escolarização/alfabetização durante o período indicado como regular, o que cabe à escola é fazer cumprir o seu papel. Assim, o artigo tem o objetivo de refletir sobre a importância da inclusão na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva inclusiva, em sua atuação social e política em prol de uma mudança, por meio da percepção e vivência como forma interativa a práxis pedagógica, diante da atual realidade e da valorização atribuída ao seu papel como formadora de cidadãos.

Palavras-chaves: EJA, Educação Especial, Ludicidade.

ABSTRACT

To understand the school, its organization, and the teaching processes developed within it, it is not enough to analyze only its internal dimensions; it must be viewed within the context of a capitalist society. The contemporary educator plays a crucial role in identifying the factors that influence the current educational landscape and in promoting the necessary changes to address one of the most critical issues in education: school failure in the context of inclusion. This study proposes a reflection on the role of creative teaching practices as a means to promote the inclusion of Youth and Adult Education (EJA) students from an inclusive perspective. It draws on historical, social, and political factors, including a brief report on a technical visit, emphasizing the importance of education as a tool for transformation, personal emancipation, and understanding the educational process and pedagogical challenges faced by teachers in meeting students' needs. In a context where thousands of young people, adults, and elderly individuals were excluded from formal education during the conventional schooling age, schools are called upon to fulfill their inclusive role. Therefore, this article aims to reflect on the significance of inclusion in Youth and Adult Education from a social and political standpoint, highlighting the importance of lived experience and pedagogical praxis in shaping education that values and forms active citizens.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA), Special Education, Playfulness.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda uma breve percepção sobre a necessidade de uma práxis pedagógica com uma turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA, do EIXO VI, em uma perspectiva inclusiva, no Colégio Estadual da Bahia (Central), promovida pela Profa. Dra. Patrícia Carla da Hora. Diante da visita técnica, passamos por dois momentos *in loco*. O primeiro teve como início o acesso à sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), também conhecido como Atendimento de Recursos Multifuncionais. No segundo momento, pudemos perceber e vivenciar de forma interativa a aula da professora X de Educação Física, a qual ministrou mecanismos para integrar os alunos, mostrando-se motivada pelo desejo de realizar e construir no espaço coletivo da sala de aula relações de interações no desenvolvimento educacional dos alunos, por meio da ludicidade. Ressaltamos que, no Brasil, mesmo com o significativo avanço na oferta de vagas no ensino fundamental nos últimos anos, ainda há milhares de jovens, adultos e pessoas idosas que não tiveram acesso ao processo de escolarização/alfabetização durante o período indicado como regular. Estes veem, na referida modalidade de ensino, uma oportunidade de recuperarem o tempo perdido e de, conseqüentemente, serem incluídos na sociedade letrada (TELES; SOARES, 2016). É importante enfatizar que o Colégio

Estadual da Bahia é uma das instituições de ensino mais tradicionais e respeitadas do estado. Localizado no coração de Salvador, no bairro de Nazaré, foi fundado em 1837 com o nome de Liceu Provincial da Bahia, sendo a primeira escola pública de ensino secundário da Bahia. O colégio é conhecido por abrigar estudantes de diversas realidades sociais e por valorizar a pluralidade, a inclusão e o pensamento crítico. Hoje, o Colégio Central oferece Ensino Médio regular e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com projetos pedagógicos que valorizam a cultura, a ciência e o protagonismo estudantil, como a universidade para todos. Seu prédio histórico e sua importância simbólica o tornam um marco na história da educação baiana e brasileira; tornando-se cenário ideal para uma visita de campo da matéria EJA e Educação Especial na Perspectiva inclusiva. Diante dessa valiosa visita técnica, por meio do leve observar da atividade motivada por meio da integração de ensinamentos e conhecimentos desenvolvidos num ambiente devidamente planejado e organizado pela docente, o artigo tem como objetivo refletir sobre o papel da prática docente criativa como promotora da inclusão de estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Colégio Estadual da Bahia (Central). Assim, temos como objetivos específicos: descrever experiências pedagógicas criativas desenvolvidas por docentes no contexto da EJA; analisar como a prática docente criativa e o uso da ludicidade podem favorecer a participação, o engajamento e a permanência dos estudantes da EJA e fomentar mecanismos para lidar com os principais desafios pedagógicos enfrentados na condução das aulas de Educação Física. Desta forma, observamos que a interação por meio da ludicidade foi apresentada como uma das bases para que a docente pudesse promover processos educativos mais inclusivos e significativos para sujeitos da EJA no Colégio Estadual da Bahia.

DESENVOLVIMENTO

O contexto da sala de aula da professora de Educação Física X especificada neste artigo, retrata uma base realista para o estudo das práticas interacionistas que podem ser ampliadas para outras configurações educacionais, demarcando uma metodologia interacionista, com ênfase na construção do vínculo que foi sendo permeada entre os alunos da EJA com e sem deficiências e a professora de Educação Física da EJA. Esse artigo se destaca ao relatar a respeito de um grupo demográfico frequentemente negligenciado – adultos e jovens com ou sem deficiências em programas de EJA, o qual na maioria das

vezes são desvalorizados e desrespeitados no seu pensamento individual e coletivo e no seu processo de construção de apreender com foco na aprendizagem significativa permeado pelo vínculo e a ludicidade as quais são ferramentas indispensáveis que, construídas no espaço escolar da EJA, são pontes fundamentais que favorecem a construção das habilidades e potencialidades dos sujeitos ativos e atuantes nesse espaço, o qual todo o seu arcabouço é inclusivo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A TURMA DA EJA NO COLÉGIO CENTRAL

Como já foi dito anteriormente, nossa visita ocorreu no turno vespertino, a uma turma da EJA do eixo VI, no tradicional Colégio Central. Fomos recebidos pela turma com olhares curiosos; de certa forma podemos dizer até de desconfiança, pois, para eles, não é algo habitual um monte de estranhos observando a sua rotina. A aula era de Educação Física; a professora, com olhar atento e sensibilidade extremamente aguçada, conduziu a turma fazendo um círculo e utilizou-se de elementos lúdicos para potencializar o processo de ensino e aprendizagem, como jogos pedagógicos, dinâmicas em grupo, dramatizações, samba de roda e músicas populares. Essas estratégias transformaram a sala de aula em ambiente vivo e pulsante a tal ponto que até quem foi apenas para observar acabou interagindo com essa turma tão vibrante. Notoriamente, o aprender se misturava com o brincar, os sorrisos surgiam espontaneamente e, mais do que tudo, laços se formavam. Ficava cada vez mais evidente a importância do lúdico não apenas como instrumento pedagógico, mas como ponte entre as pessoas, entre o conhecimento e a expressão de afeto, de modo que os indivíduos presentes eram os sujeitos principais desse processo de ensino e aprendizagem, provocando um impacto positivo no comportamento e no desempenho dos alunos. Como não sair apaixonado?!

No início, como era de se esperar, houve certa resistência por parte de alguns estudantes, ao se depararem com a sala cheia de pessoas estranhas observando, estranhamento esse que foi se dissipando com o passar das horas e com as interações entre os observadores e a turma. Com o desenrolar das atividades, tornou-se evidente a importância dessas práticas para a socialização, para construção de conhecimentos e, principalmente, para a criação de um ambiente afetivo e acolhedor, deixando claro que o lúdico tem um papel importante na formação dos seres humanos, e deixando de lado essa

crença equivocada de que o lúdico estaria ligado apenas à infância (barreira simbólica que muitas vezes impede o aproveitamento das potencialidades dessas práticas).

CARACTERÍSTICA DA TURMA

A turma visitada era visivelmente heterogênea: composta por jovens, adultos, pessoas idosas, alunos com deficiência e sem deficiência, tornando ainda maior o desafio docente. No entanto, essa diversidade nem de longe foi um obstáculo, pois era uma turma bastante participativa no desenvolvimento das atividades propostas pela Professora, de modo que essa heterogeneidade se revelou uma riqueza a ser explorada. Por sua vez, a professora demonstrou bastante domínio na sistematização dos conteúdos trabalhados, com objetivos claros, focando na vivência da cultura corporal e valorização dos saberes de cada sujeito através do lúdico.

Dentre os muitos rostos e histórias que nos tocaram profundamente, alguns se destacaram de forma especial:

Aluna Z (Belinha): Uma mulher negra, magrinha, aproximadamente 55 anos, proativa, comunicativa, com uma risada marcante. Era nítido: ela pertencia àquele lugar, e talvez aquele lugar também existisse, em parte, por ela. Uma força da natureza que mobilizava e inspirava os colegas a participarem das atividades.

Aluna J (chamaremos ela de Jovem): No auge dos seus 77 anos, era a mais idosa da turma. Ela compartilhou que um dos momentos mais felizes do seu dia era quando estava na escola e, segundo relatos dos professores, é uma aluna muito assídua e dedicada, evidenciando, assim, que a educação não tem prazo de validade, mas tem valor vitalício.

Alunos M e M: dois amigos de longa data, músicos por vocação, que se separaram pelas circunstâncias da vida e, anos depois, ambos movidos pelo desejo de terminar os estudos, se reencontraram na turma da EJA no Colégio Central. A partir desse reencontro, os sonhos se reacenderam e juntos formaram uma banda que hoje faz shows por todo o estado da Bahia. A escola como lugar de reencontro, de reconstrução de trajetórias e projetos de vida.

Existem, também, naquela sala de aula da EJA, alguns alunos neurotípicos, ou seja, com alguma deficiência, mas vale destacar o aluno Y, que é um aluno autista, que no dia da visita, estava bastante tímido no início das atividades. Entretanto, quando começou o samba de roda e todos ficaram de pé na grande roda cantando e sambando, o aluno Y

pulou na roda com a ajuda da técnica do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e dançou, além de realizar alguns gritinhos demonstrando felicidade.

Além desses alunos citados acima, vale, ainda, mencionar outros alunos como os D e W, que são alunos com deficiências intelectuais, jovens com 18 e 23 anos, respectivamente, bastante extrovertidos e animados, que participaram de todas as atividades lúdicas propostas pela professora e quiseram, inclusive, ajudar alguns colegas que não estivessem conseguindo realizar sozinho a atividades. Isso nos mostra o quão importante é a ludicidade na modalidade de jovens e adultos, favorecendo a interação e troca de saberes e conhecimentos mútuos e coletivos entre si.

Essa vivência foi mais do que uma mera observação; foi um mergulho em histórias de vida, em processos de (re)descoberta de si, na potência do coletivo, na beleza de respeitar as diferenças e momentos. A ludicidade, nesse contexto, não foi apenas um conteúdo ou estratégia, foi linguagem, foi vínculo, foi apaixonante. A EJA, uma modalidade muitas vezes invisibilizada, onde tantas vezes os sujeitos chegam marcados por experiências escolares frustradas ou interrompidas, merece políticas públicas eficazes para permanência e desenvolvimento desses indivíduos.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

Dentre os benefícios observados, destacam-se:

- **Maior participação e envolvimento nas aulas:** as atividades lúdicas despertaram o interesse dos alunos, que passaram a interagir mais com os colegas e professores;
- **Melhoria na autoestima e autoconfiança:** ao perceberem-se capazes de aprender e interagir com sucesso em dinâmicas lúdicas, os alunos fortaleceram sua confiança;
- **Valorização das experiências pessoais:** o lúdico permitiu que os conteúdos fossem associados ao cotidiano dos estudantes, facilitando a compreensão e aplicabilidade do conhecimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ludicidade, segundo autores como Kishimoto (2000), vai além do brincar; ela é um instrumento que potencializa o ensino aprendizagem ao tornar o ambiente educativo mais significativo e prazeroso.

Diante desse panorama, a Educação Física, no contexto de uma Educação Especial em uma perspectiva inclusiva na EJA, é importante no processo de construção e consolidação da cultura corporal do movimento, da autoimagem, e também consiste em valioso instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida, saúde e cuidados com o corpo, propiciando, inclusive, a utilização criativa do tempo de lazer, bem como a expressão de afetos e sentimentos em diversos ambientes de convivência. É preciso, pois, lançar luz sobre o protagonismo deste relevante componente curricular que por muitas vezes é invisibilidade. (BRASIL, 2002)

Conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que é um importante marco internacional no que tange à educação inclusiva, a escola inclusiva deve reconhecer e responder às diversas necessidades dos alunos, acomodando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e garantindo educação de qualidade a todos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma importante política educacional brasileira estabelecida através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Ela visa proporcionar oportunidades educacionais para indivíduos que, por diferentes razões, não conseguiram concluir seus estudos na idade regular.

Segundo a LDBEN (Lei nº 9.394/96), a EJA se destina a atender indivíduos que não tiveram acesso ou continuidade em seus estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade apropriada. A lei assegura que as oportunidades educacionais sejam gratuitas, considerando as características específicas desse público-alvo (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) tem entre suas metas elevar a escolaridade média da população jovem e erradicar o analfabetismo. A EJA é fundamental nesse processo, oferecendo programas específicos para aqueles que estão fora da escola e possuem defasagem idade-série (BRASIL, 2014).

Dentro das estratégias do PNE, destaca-se a oferta gratuita da EJA, a realização de diagnósticos, a implementação de ações de alfabetização e o fornecimento de educação para pessoas privadas de liberdade. A política também ressalta a importância de

considerar as necessidades dos idosos, promovendo o acesso à educação e valorizando seus conhecimentos (BRASIL, 2014).

A educação de jovens tem uma história longa, embora ainda não seja reconhecida como um campo consolidado de pesquisa, políticas públicas e diretrizes educacionais, de formação de educadores e intervenções pedagógicas. Sua história se confunde com a indefinição, o voluntarismo, as campanhas emergenciais e as soluções conjunturais, como destaca Stragliotto (2008).

A educação de adultos começou a fazer parte da história da educação em nosso país com a oferta do ensino básico gratuito também para adultos, na década de 1930, período em que o Brasil vivenciava grandes transformações sociais ocasionadas, principalmente, pelo processo de industrialização. Na década de 1940, marcada pelo final da 2ª guerra mundial e pelo fim da ditadura de Vargas, a ONU - Organização das Nações Unidas alertava para a necessidade e urgência de se trabalhar a paz mundial e a união dos povos, o que impulsionou o aumento das preocupações com a educação elementar comum e das discussões a respeito da educação de adultos. Foi então que, em 1947, a educação de adultos foi lançada em forma de campanha nacional de massa, definida como Campanha de Educação de Adultos. Na época, o analfabetismo era visto como causa e não como efeito da real situação econômica, social, política e cultural do país e o adulto analfabeto era considerado um ser incapaz e dependente. Felizmente, durante a própria campanha, esta visão foi sendo modificada e o adulto analfabeto passou a ser considerado um ser produtivo e capaz de aprender. No final da década de 1950, muitas eram as críticas à campanha de educação de adultos, principalmente no que dizia respeito ao seu caráter pedagógico, o que impulsionou novas discussões e reflexões sobre o assunto. Surgia então uma nova visão da educação de adultos, baseada fundamentalmente nas ideias e contribuições de Paulo Freire. (STRAGLIOTTO, 2008, p. 17).

Paulo Freire passou então a influenciar positivamente, inspirando os principais programas de alfabetização e de educação popular, na época, e, conforme sua teoria, o analfabetismo deveria ser entendido como efeito da situação de desigualdade gerada pela estrutura social vigente, assim como a educação em si se trata de um caminho capaz de analisar, identificar e buscar superar problemas e conflitos sociais. (STRAGLIOTTO, 2008).

Em 1971 acontece a implantação do Ensino Supletivo, definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 5692 / 71 que, pela primeira vez, destina um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o Ensino Supletivo. Embora a lei limitasse o dever do estado à faixa dos 7 aos 14 anos de idade, já reconhecia a educação de adultos como um direito do cidadão. Nos anos 1980, ampliaram-se as discussões a respeito de propostas mais críticas de alfabetização de adultos, o que resultou na extinção do Mobral, em 1985. Foi criada então

a Fundação Educar, que passou a conceber a alfabetização como um processo contínuo que necessita de um tempo maior, um tempo que contemple a alfabetização e a pós-alfabetização. Experiências com educação de adultos, baseadas num ensino crítico, problematizador e criativo, passaram a ser rediscutidas e valorizadas. A cultura e a realidade dos educandos começaram a ser consideradas; o uso de cartilhas de alfabetização, prontas e descontextualizadas, foi extinto. A ideia de leitura e escrita como simples decodificação de 19 letras e sons começa a ser ampliada e percebida como possibilidade de leitura de mundo. Com a Constituição Brasileira de 1988, o dever do estado com a educação de adultos é ampliado, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. Na década de 1990, a Fundação Educar foi extinta e o desafio da educação de adultos passou a ser de busca por uma política com metodologias criativas, capaz de garantir aos adultos que tiveram passagens fracassadas pela escola o acesso à cultura letrada e a inserção no universo profissional, político e cultural. Nessa década foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, houve uma mudança conceitual da EJA, de "ensino supletivo" passou para "educação de jovens e adultos". Houve uma transição entre as práticas do ensino supletivo, que visa, sob o ponto de vista de muitos autores, acelerar o ensino, tornando-se uma fábrica de diplomas, em uma nova concepção de educação expressa pelo direito de uma educação de qualidade. (STRAGLIOTTO, 2008, p. 19)

O PNE enfatiza a articulação da EJA com a Educação Profissional. Tal integração visa não apenas educar, mas também capacitar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, fomentando a produção de material didático específico e formação continuada de docentes (BRASIL, 2014).

A Região Nordeste, tradicionalmente, enfrenta altos índices de analfabetismo. Historicamente, movimentos e campanhas de alfabetização surgiram, com diferentes graus de sucesso e impacto. No entanto, muitos esforços, como o do Mobral, acabaram por aumentar as taxas de analfabetismo funcional na região.

Ribas e Soares (2012) pontuam que, ao longo de sua trajetória, a EJA enfrentou e ainda enfrenta muitos desafios. Problemas como evasão escolar, reprovação e práticas educacionais questionáveis marcaram o percurso da modalidade, evidenciando a necessidade de avaliações e reformulações.

Damasceno et al (2018) reforçam que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) atualmente se trata de uma modalidade de ensino com o objetivo de oportunizar formação escolar a quem não teve acesso ao ensino médio, ou até teve, mas não conseguiu concluí-lo quando em idade adequada, e, portanto, atende todos que não tiveram o direito

à educação por diversos motivos, seja pela oferta irregular de vagas, pelas condições socioeconômicas desfavoráveis ou pelas inadequações do sistema de ensino.

Sendo assim, há muitas peculiaridades envolvendo os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, como por exemplo o tempo de afastamento dos estudos e as dificuldades de aprendizagem. Este público é complexo e heterogêneo, e dentre os discentes da EJA estão homens, mulheres, filhos, pais, mães, trabalhadores, trabalhadoras, empregados, desempregados, pessoas em busca do primeiro emprego, moradores urbanos e moradores rurais. A EJA é formada por sujeitos de diferentes idades, incluindo desde adolescentes até pessoas idosas, mas ambos estão em busca de um único propósito, independente da faixa etária, que é o de encontrar melhores condições de trabalho e consequentemente de vida. (DAMASCENO ET AL, 2018)

O número de matrículas na EJA tem diminuído, apesar de sua relevância. A EJA integrada à Educação Profissional ainda representa um pequeno percentual das matrículas, mostrando que há espaço para expansão e integração desses programas (MEC/INEP/DEED, 2019).

A EJA, enquanto política de Estado, representa um avanço na busca por uma educação inclusiva e de qualidade no Brasil. No entanto, os desafios permanecem, especialmente em relação à efetiva integração com a educação profissional e à superação de obstáculos históricos e regionais. E, neste contexto, é essencial a aplicabilidade da inclusão, na EJA.

Em outras palavras, não é o sujeito que tem que se “adequar à escola”, mas a escola que tem que prover de meios para proporcionar a esses educandos uma aprendizagem de fato significativa, aspecto que se encontra num enfoque do CIF/2002. Além disso, “a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global” (Brasil, 2008).

Sendo assim, a educação especial, nesse contexto da EJA, passa a se constituir como proposta pedagógica de toda a escola, articulada com ensino comum tendo a finalidade de orientar professores em geral, para que sejam atendidas as necessidades específicas do educando em seu processo de desenvolvimento global (MEC/SEESP, 2008).

No que tange a sala de aula em especial a do Central foi notório que a professora de Educação Física conhece bem a sua turma, pois demonstrou que ela buscou alguns recursos de interação através da ludicidade que melhor o aproximava dos educandos,

favorecendo e permitindo a melhoria do processo educativo, e as suas propostas de intervenções foram todas voltadas às necessidades dos educandos para assim os objetivos propostos fossem alcançados.

Para tanto, os procedimentos educacionais devem ser estruturados com o uso da ludicidade e construção de vínculos, onde as interações sociais não podem deixar de existir no espaço e ambiente escolar e deve-se iniciar o mais cedo possível, dando-lhe continuidade com vistas à educação para cidadania e autonomia.

CONCLUSÃO

Ao visitarmos a Instituição de ensino da EJA constatamos que a inclusão perpassa pelos valores, crenças, cultura dos profissionais que estão diretamente ligados ao processo. “Estar aberto” significa muitas vezes abrir mão de tudo que se acredita para dar espaço ao novo, ao desconhecido. Não existe uma receita pronta de como fazer a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, cada pessoa é única e deve ser vista como tal.

A LDB 9.394/96 diz que a escola deve garantir o acesso a todos, sem discriminação de qualquer tipo, desenvolvendo uma educação de qualidade. Em nossa visita técnica, ficou claro que a escola da rede pública possui acesso a informações e estabelece uma parceria importante com as famílias dos alunos especiais.

Observamos também certo distanciamento entre teoria e as práticas inclusivas. Trabalhar com inclusão não é fácil, mas a alegria de fazer parte do processo de integração desses jovens e adolescentes é o que torna a educação realmente especial.

Para que a inclusão aconteça de forma eficiente é preciso união de todas as forças que atuam na educação. Só o esforço conjunto dos que fazem a educação nesse país, aliado às políticas educacionais voltados para implementação efetiva de programas que integrem esses jovens em situação de risco e os que possuem necessidade educativas especiais é que poderemos vislumbrar um futuro com menos desigualdades e maior equidade social. A inclusão não deve acontecer por força de lei, mas a lei fortalece e norteia a inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC SECADI, 2008.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico**. Diretoria de Estatísticas Educacionais, Ministério da Educação, Brasília, DF, 2024.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

DAMASCENO, A. A. **O ensino de matemática na educação de jovens e adultos: a importância da contextualização**. Cadernos da Fucamp, v.17 n.29, p.112-124/2018

STRAGLIOTTO, M. **O ensino de matemática na educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades**. IJUÍ (RS), 2008.

TELES, Damares Araujo; SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. **Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na alfabetização**. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 09 abril. 2025.

ANEXOS



*Entre portas abertas e corpos em movimento:
Práticas inclusivas na UNEB e na EJA*



*Entre portas abertas e corpos em movimento:
Práticas inclusivas na UNEB e na EJA*



*Entre portas abertas e corpos em movimento:
Práticas inclusivas na UNEB e na EJA*



AUTORES

Alexandra Quadro Siqueira; Mestre em Educação pela UFBA (2014). Licenciada em Filosofia pela FACIBA (2016). Bacharel em Ciências Econômicas pela FACCEBA (2004). Técnica Universitária da SAIN/UNEB.

Ana Cláudia Henrique Mattos, Especialista em Educação Especial com Ênfase em TEA, Psicopedagoga e Neuropsicóloga Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia- SEC e Professora da Rede Municipal de Salvador atuando como professora do AEE em um Centro Especializado. Grupo de Pesquisa PROGEI ana.chmattos@gmail.com.

Andreia da Silva de Jesus, professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, com formação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado. Atualmente trabalha na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Lagoa do Abaeté, onde desenvolve práticas voltadas à promoção da aprendizagem, acessibilidade e inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Denise Teles Souza, pedagoga (UFBA), Especialista em Psicopedagogia (ISEO), Especialista em Sociologia para o nível médio (UFBA), Especialista em Tecnologias Digitais e Educação(UFBA) e Coordenadora Pedagógica no município de São Francisco do Conde/Ba.

Giovanni Ferreira Santos, Pedagogo, vinculado a Prefeitura Municipal de Salvador, ligado a Secretaria Municipal de Educação, onde atua como Professor de Educação Infantil, atuou como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - ADI, nessa mesma secretaria. Já foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - UFBA), Possui experiência na área administrativa e realização de Eventos Educacionais/ Recreação , na área de Educação Infantil e Educação Especial, sua área de pesquisa é a Educação Especial e Tecnologia Assistiva.

Giselly Souza de Oliveira - Mestranda em Educação pela Universidade Estadual da Bahia. Possui graduação em LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA pela Universidade do Estado da Bahia (2014) e graduação em LICENCIATURA PLENA EM LETRAS pela Universidade de Pernambuco (2002). Especialista em Programação de Ensino de Língua Portuguesa, em Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial e Inclusiva e em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectivas da Inclusão na Diversidade Cultural (UFMS) e em Serviços De Atendimento à Rede em Ambiência Hospitalar e Domiciliar (IAT/ SEC- BA). Atualmente é diretora do Colégio Estadual Ana Nery- Classes Hospitalares e Domiciliares - Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Katia Brito Dantas, Aluna Especial do programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – PPGEJA pela (UNEB), atualmente Mestranda do PPGEJA, Linha I de pesquisa. Especialista Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Grupo de Pesquisa PROGEI. E-mail kdantas@uneb.br

Marcone da Silva Cerqueira, Graduado em Educação Física, Professor Especialista em Educação Física Escolar; Professor Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Idosos, com mais de 15 anos de atuação na rede pública; Professor efetivo em Candeias e Salvador; Aluno Especial do programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos Programa - PPGEJA pela UNEB - matéria EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Maria Siradia Coelho da Silva Monteiro, licenciada em Pedagogia com Habilitação para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e possui especialização em Psicopedagogia Escolar e Clínica. Atuo há 45 anos como professora na Escola Engenheiro Ruy Bacelar, localizada em Camaçari/Bahia.

Micaela Beatriz Uzêda Brandão, Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É membro do grupo de Pesquisa e Extensão PROGEI - Programa de Educação Inclusiva. Atuou como monitora de extensão do PROGEI na Universidade Aberta à Terceira Idade - UATI nos anos de 2022 e 2023 com temáticas relacionadas a Intergeração, Inclusão e Acessibilidade. Possui experiência com a sala de recursos multifuncionais realizando Atendimento Educacional Especializado para Jovens e Adultos

com deficiência. Possui experiência em Audiodescrição e serviço de Ledor. Atuou como voluntária no Programa Institucional de Iniciação Científica (IC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Edital n 013/2024, com o projeto: (UNEAD-30) PRÁTICAS INCLUSIVAS NO PROGEI no Subprojeto: "Visão fisiográfica dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades da Universidade do Estado da Bahia", sob orientação da Prof. Dr. Patrícia Carla da Hora Correia. Atua como Suporte Administrativo e Audiodescritora na Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN) da UNEB.

Patrícia Carla da Hora Correia, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA (2009-2013). Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latino-Americano de Educação Especial (CELLAEE-CUBA/UEFS-BRASIL, 1999-2002). Especialista em Psicomotricidade. Graduada em Pedagogia pela Associação Cultural e Educacional da Bahia - Faculdade de Educação da Bahia (1991-1993). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde atua no curso de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Secretária de Acessibilidade e Inclusão (SAIN) da UNEB. Coordenadora do grupo de pesquisa PROGEI – Programa de Educação Inclusiva.

Rafaela Oliveira dos Santos, professora da educação básica pelo município de Salvador, Professora com foco em atendimento Educacional Especializado para Autistas , cedida pelo Estado .Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário Jorge Amado (2011). Especialista em Psicopedagogia, pela Faculdade Bahiana de Medicina e Saúde Pública (2012). Especialista em Gestão educacional Integrada, Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção, pela Faculdade de Vitória (2017). Especialista em Autismo, pela Faculdade de Vitória (2024). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Vitória (2024). Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais com Ênfase em Alfabetização, pela Faculdade de Vitória (2025). Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPDEduC, pela Universidade do Estado da Bahia (2024). Aluna Especial do programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – PPGEJA pela Universidade do Estado da Bahia (2025), atualmente Mestranda do PPGEJA, Linha I de pesquisa.

Tais Danila Macêdo da Cruz, professora de Biologia, Pós-graduação em Gestão Escola e Psicopedagogia com atuação na Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia na área da Educação Especial e Inclusão.

Tatiane Gomes da Silva, Graduada em Pedagogia Pós-graduada em Educação Especial, Neuropsicopedagoga e Análise do Comportamento Aplicada.

Telma Lúcia Pereira da Silva, Professora da Sec – Ba, Formação Acadêmica Licenciatura Em Matemática – UNIPED – Campus Salvador, Pós graduação Psicopedagogia - Instituto Superior de Educação Afonso Cláudio.

Thainá Costa Santos de Jesus. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva e em Gestão e Coordenação Pedagógica. Atuo como Coordenadora Pedagógica do Estado da Bahia.




Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009232-7



9

786560

092327



**Programa de
Educação Inclusiva**