



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

CAMILA FERNANDES RODRIGUES

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO PARA UMA DOCÊNCIA INCLUSIVA EM
ARTES VISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

GOIÂNIA, 2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): **Camila Fernandes Rodrigues**

Título do trabalho: **Reflexões acerca da formação para uma docência inclusiva em Artes Visuais: um relato de experiência**

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Noeli Batista Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 29/01/2024, às 12:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Fernandes Rodrigues, Discente**, em 30/01/2024, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4327234** e o código CRC **6D4BBD2C**.

Referência: Processo nº 23070.002989/2024-43

SEI nº 4327234

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

CAMILA FERNANDES RODRIGUES

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO PARA UMA DOCÊNCIA INCLUSIVA EM
ARTES VISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Faculdade de Artes Visuais da Universidade
Federal de Goiás, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada em Artes
Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Noeli Batista dos
Santos.

GOIÂNIA, 2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rodrigues, Camila Fernandes

Reflexões acerca da formação para uma docência inclusiva em Artes Visuais: um relato de experiência [manuscrito] / Camila Fernandes Rodrigues. - 2024.
58 f.

Orientador: Profa. Dra. Noeli Batista dos Santos.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Artes Visuais, Goiânia, 2024.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras.

1. Pessoa com deficiência. 2. Ensino de arte. 3. Inclusão. 4. Acessibilidade. 5. Educação. I. Santos, Noeli Batista dos, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) dezessete dia(s) do mês de janeiro do ano de 2024 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**Reflexões acerca da formação para uma docência inclusiva em Artes Visuais: um relato de experiência**”, de autoria de **Camila Fernandes Rodrigues**, do curso de Artes Visuais - Licenciatura, da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Os trabalhos foram instalados pela professora Dra. Noeli Batista dos Santos (FAV/UFG), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Dra. Alice Fátima Martins (FAV/UFG) e Professor Dr. Elinaldo da Silva Meira (FAV/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final, tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Noeli Batista Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 29/01/2024, às 12:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior**, em 30/01/2024, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elinaldo Da Silva Meira, Professor do Magistério Superior**, em 01/02/2024, às 12:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4327230** e o código CRC **104E35EB**.

DEDICATÓRIA

Dedicar estas palavras é uma maneira singela de expressar minha profunda gratidão e apreço pelos que cruzaram meu caminho. Esta pesquisa não seria completa sem reconhecer a influência inspiradora da artista Frida Kahlo, pelo seu poder em ser uma artista mulher com deficiência e por ter sido o ponto chave para eu criar coragem e defender meus princípios.

Dedico a minha mãe Eurica por ter me apoiado em todos os momentos e feito eu acreditar no meu potencial. Ao meu irmão, Gustavo, por me incentivar a ser minha melhor versão, por cuidar de mim todos os dias, graças a ele eu fiz faculdade e estou escrevendo essa pesquisa. A minha irmã Isabela por ser a dose de risadas e brincadeiras que fomenta minha alegria. Ao meu pai Wellington por ser meu exemplo de garra, persistência e constância.

Dedico aos meus amigos Gabriele, Janaina, Wesley, Gustavo e tantos outros por estarem marcados com tanto amor nas minhas lembranças e por terem tornado a jornada acadêmica mais rica e memorável. Essa pesquisa reflete a dedicação que vocês trouxeram à minha vida e ao que agora compartilho com o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Noeli por ser tão magnífica e cativante e por acompanhar com tanta graça e paciência meu processo de escrita, sua presença e apoio foram fundamentais. Agradeço também à professora Alice de Fátima por não me deixar desistir do curso de Artes Visuais e por ter tentado ao máximo me orientar nessa jornada em tempos tão difíceis. Ao professor Elinaldo por estar presente de forma tão linda em minhas memórias e estar participando desse momento final. A querida Ana Flávia por ter ministrado a disciplina que enriqueceu a mim e a esta pesquisa. E a todos os professores que dedicam a existência pelo conhecimento. Vocês foram ilustres presenças na minha graduação.

RESUMO

Este estudo objetivou promover possíveis mudanças na docência bem como atitudes de equidade no ensino das artes visuais por meio de uma experiência metodológica inclusiva num ponto de vista de uma graduanda em Artes Visuais com deficiência física. Bem como desconstruir ideias e preconceitos ensinados e sistematizados sobre pessoas com deficiência, problematizando a necessidade dessas pessoas de se acomodarem em padrões normatizados. Busco desmistificar a inclusão com a finalidade de gerar reflexões acerca dos comportamentos reproduzidos na educação, com foco na formação de licenciados no Ensino Superior. Para tanto, foi utilizado como metodologia o Relato de Experiência (RE) de um processo artístico e metodológico que deflagrou o desenvolvimento da tradução, em formato de alto-relevo, da obra “Autorretrato com colar de espinhos e beija-flor” (1940), de Frida Kahlo. A partir da análise dessa experiência, como sugestão de uma real didática mais inclusiva, concluímos a flexibilidade de possibilidades ao interconectar educação, arte e cultura simultâneo a espaços educacionais inclusivos e acessíveis, reafirmando a urgência de falarmos sobre esse tema.

Palavras-Chave: Pessoa com deficiência. Ensino de arte. Inclusão. Acessibilidade. Educação.

ABSTRACT

This study aimed to promote possible changes in teaching practices and attitudes of equity in the teaching of visual arts through an inclusive methodological experience from the perspective of a Visual Arts undergraduate student with physical disabilities. The goal is also to deconstruct ideas and prejudices taught and systematized about people with disabilities, questioning the need for these individuals to conform to standardized norms. The objective is to demystify inclusion to generate reflections on the behaviors reproduced in education, with a focus on the training of graduates in higher education. As a methodology, the Experience Report (ER) of an artistic and methodological process was used, triggering the development of a tactile translation of the work "Self-Portrait with Thorn Necklace and Hummingbird" (1940) by Frida Kahlo. From the analysis of this experience, as a suggestion for a more inclusive didactic approach, we conclude the flexibility of possibilities by interconnecting education, art, and culture simultaneously within inclusive and accessible educational spaces, reaffirming the urgency of addressing this topic.

Keywords: Person with disabilities. Art education. Inclusion. Accessibility. Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 — Sem título.....	13
Imagem 02 — Matéria apresentada pela TV UFG.....	40
Imagem 03 — Entrevista à TV UFG sobre a tradução da obra de Frida Kahlo.....	40
Imagem 04 — Autorretrato com Colar de Espinhos e Beija-flor.....	41
Imagem 05 — Detalhes da composição da tradução.....	45
Imagem 06 — Detalhes da composição da tradução.....	46
Imagem 07 — Detalhes das folhas.....	47
Imagem 08 — Detalhes do cabelo.....	48
Imagem 09 — Detalhes do beija-flor e os insetos.....	49
Imagem 10 — Detalhes do cabelo, do gato e do macaco.....	50
Imagem 11 — Detalhes do cabelo, do gato e do macaco.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS

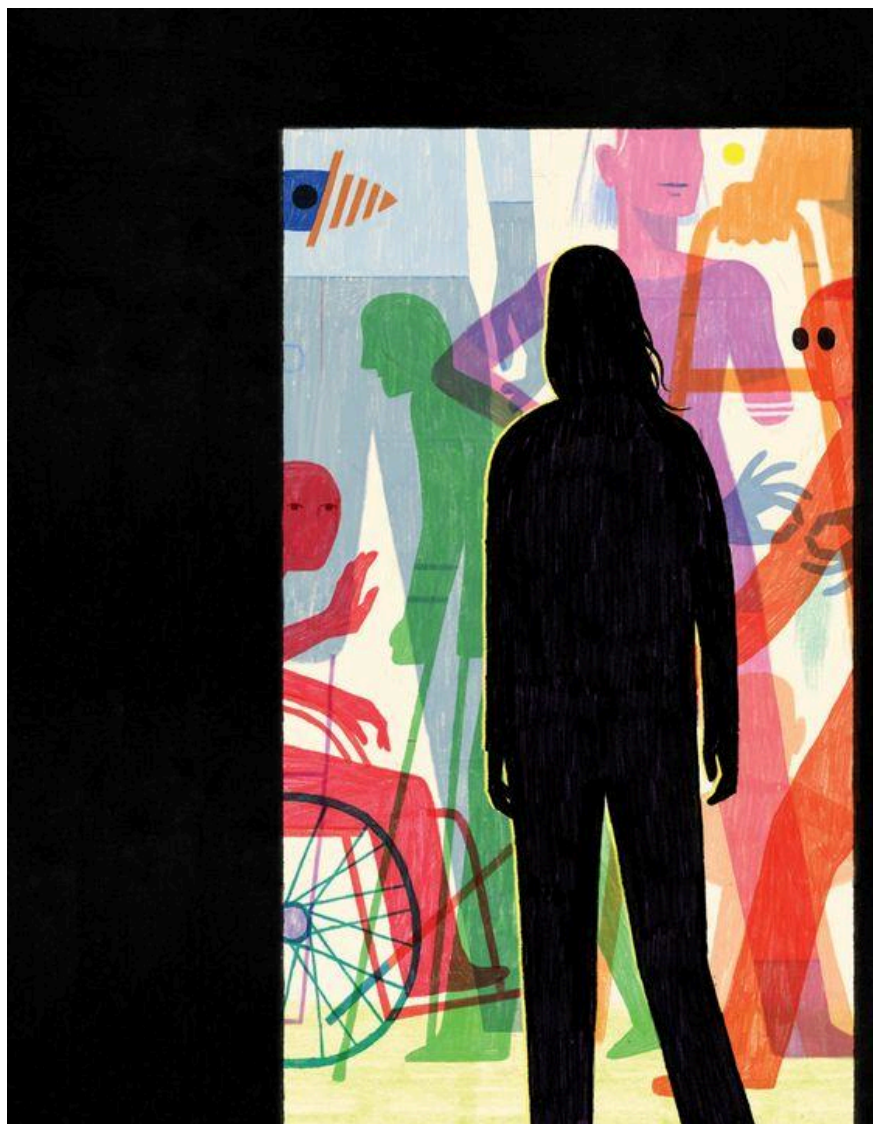
UFG	Universidade Federal de Goiás
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFG
FAV	Faculdade de Artes Visuais
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEBRAV	Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PNE	Plano Nacional de educação
MEC	Ministério da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Educação Superior
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 JORNADA	18
1.1 Da integração social a inclusão.....	22
1.2 Barreiras sociais, atitudinais e estruturais.....	26
2 REFLEXÕES NO ENSINO INCLUSIVO	29
2.1 O papel do ensino superior na educação inclusiva.....	31
3.1 A construção do Relato de Experiência (RE).....	37
3.2 Adaptando a obra “Autorretrato com colar de espinhos e beija-flor” (1940), de Frida Kahlo.....	41
Fonte: Frida Kahlo. Autorretrato com Colar de Espinhos e Beija-flor. Dimensões físicas: 62.5 x 48.0 cm. Pintura, 1940. México. Disponível em: https://artsandculture.google.com..	
41	
3.2.1 Frida Kahlo.....	43
3.3 Etapas do processo de tradução da obra.....	44
3.3.1 Escolha dos materiais e processo.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56

INTRODUÇÃO

Imagem 01 — Sem título.



Fonte: Artista Dadu Shin. Disponível em: <https://dadushin.com/>

É necessário que você tenha experiências concretas com uma pessoa com deficiência para se conscientizar sobre? As suas informações a respeito de acessibilidade e inclusão chegaram até você, ou você procurou por elas?

Devemos elucidar a terminologia correta de algumas palavras que historicamente são permeadas por preconceitos e estigmas para compreender essa pesquisa. Essas terminologias refletem os valores da nossa sociedade mas também destacam a necessidade de atualizações conforme esses valores mudam.

Começamos por deixar bem claro que jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, ou seja, latitudinal e longitudinalmente. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência. (Sasaki, 2009, p. 10).

Se desejamos falar numa perspectiva inclusiva é essencial destacar que muitos termos corriqueiros estão obsoletos como "portador de deficiência" ou "pessoas com necessidades especiais". A primeira surgiu em 1988, mas logo se tornou obsoleta porque as pessoas não portam a deficiência, afinal, não é como um objeto em que eventualmente possa ser escolhido carregar, é um condição pessoal. A segunda também é questionável já que qualquer indivíduo, com ou sem deficiência, possui necessidades especiais.

Sasaki (2005) empreende uma análise abrangente sobre a evolução dos termos utilizados ao longo da história para se referir à deficiência, destacando como essas designações refletem os valores prevalentes em diferentes épocas e sociedades. Nos primeiros séculos, o termo adotado era "inválidos", refletindo uma visão que enfatizava a incapacidade. No século XX, até cerca de 1960, predominou o termo "incapacitados". Entre 1960 e 1980, a terminologia evoluiu para "defeituosos", demonstrando uma mudança gradual na percepção da sociedade em relação à deficiência (Rodrigues, 2023).

Durante o período de 1981 a 1987, ocorreu uma transformação significativa na nomenclatura, passando a ser utilizada a expressão "pessoas deficientes". A partir desse ponto, observou-se uma sucessão de termos, incluindo "pessoas portadoras de deficiência", uma expressão notável no contexto da língua portuguesa. Outras designações como "pessoas com necessidades especiais", "pessoas especiais" e "portadores de direitos especiais" foram empregadas antes de se chegar à atual expressão "pessoas com deficiência". É interessante notar que ao longo desse processo, as designações orbitaram em torno de conceitos que hoje são reconhecidos como capacitistas, ou seja, termos que subjagam as pessoas com deficiência com base em suas condições corporais (...) (Sasaki, 2005; Rodrigues, 2023).

A linguagem evolui, o uso dos termos corretos que priorizam o respeito e a dignidade do indivíduo é fundamental quando falamos numa comunicação consciente, o que inegavelmente está atrelado a uma educação de qualidade.

Portanto, é mais adequado usar o termo pessoa com deficiência pois ao colocar a pessoa antes da sua condição respeitamos a sua individualidade assim como não reduzimos quem ela é meramente a sua deficiência.

Importante salientar que não se aplica a todas as condições, não é errado por exemplo, usar surdo e cego para se direcionar a pessoas com baixa ou nenhuma visão ou pessoas com baixa ou nenhuma audição, inclusive são os termos utilizados no dia a dia dessas pessoas. É inadequado usar surdo-mudo, pois pessoas surdas são capazes de produzir sons orais. Usamos ouvinte no contexto da surdez para indicar a pessoa que não tem essa deficiência, assim como vidente no contexto da deficiência visual para pessoas não cegas. Esse esclarecimento se faz necessário pois parte dessa pesquisa é compartilhar uma experiência minha como forma de uma possível metodologia inclusiva de ensino de artes para cegos e videntes.

Segundo Farias 2009, a palavra inclusão (1999) vem do latim, do verbo includere e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. É a junção do prefixo in (dentro) com o verbo cludo (cludere), que significa “encerrar, fechar, clausurar”. A inclusão, em um contexto social e educacional, refere-se ao processo de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais, tenham igualdade de oportunidades, acesso e participação em todos os aspectos da sociedade. Isso inclui o acesso a educação, emprego, atividades sociais e culturais, sem discriminação com base em características como gênero, raça, origem étnica, orientação sexual, religião, idade ou, no contexto desta discussão, habilidades e deficiências. Este conceito vai além da simples presença física e busca a participação ativa e equitativa de todas as pessoas, independentemente de suas características particulares. Assim, a inclusão social pode ser compreendida como:

[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (Sassaki, 1999, p. 41).

No âmbito educacional, a inclusão refere-se à prática de garantir que estudantes com diversas habilidades e necessidades possam participar plenamente do ambiente escolar. Isso pode envolver adaptações curriculares, suporte individualizado, acesso a tecnologias assistivas e uma abordagem pedagógica que atenda às necessidades variadas de aprendizagem. Apesar do seu simbólico significado, busco mostrar aqui que na prática, a inclusão não se sustenta sozinha e que, as demandas prometidas não são atendidas. Embora ela seja um objetivo fundamental para uma sociedade equitativa, é preciso pensar criticamente e reconhecer que em alguns contextos ela pode não ser suficiente para garantir a equidade. Só a inclusão não se sustenta se não acontecer esforços significativos de conscientização e sensibilização.

Abordo também as barreiras atitudinais, sociais e estruturais que vivenciei em cinco anos de formação, entendendo que mesmo em ambientes que se declaram inclusivos, podemos testemunhar atitudes discriminatórias e estigmatizantes que muitas vezes acontecem quase imperceptíveis para pessoas neurotípicas.

Para isso, trago na primeira seção meu relato e um sincero desabafo como pessoa com deficiência física graduanda em Artes Visuais – Licenciatura na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Busco apontar tanto os pontos positivos quanto negativos e, principalmente, defender a urgência de acessibilidade e inclusão nas universidades, sobretudo, visando contribuir na formação de futuros(as) professores(as) para que não se perpetuem preconceitos sobre pessoas com deficiência, preconceitos estes tão enraizados na nossa sociedade. Para tanto, trago ainda na primeira seção a contextualização histórica da busca por nossos direitos, objetivando entender as razões pelas quais a inclusão é tão recente, tendo se consolidado, especialmente a partir de 1994, quando a Declaração de Salamanca passou a utilizar o termo aplicando-o também à luta contra a discriminação e exclusão dos deficientes.

Como metodologia de pesquisa abordo o Relato de Experiência (RE), a partir da minha participação na disciplina *Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar*¹ como sugestão de uma possível didática mais inclusiva, entendendo que o RE não é a solução final, mas um intermédio para a construção

¹ Disciplina ofertada com núcleo optativo para o curso de Artes Visuais - Licenciatura da Universidade Federal de Goiás UFG, em 2023, ministrada pela professora Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira.

de um pensamento mais crítico reflexivo sobre acessibilidade. Dessa forma o RE como metodologia nessa pesquisa contempla quatro descrições: informativa, referenciada, dialogada e crítica que contribuem o conhecimento científico.

Por fim, disserto sobre todos os contextos que mapeei, relacionando minhas experiências com conhecimento teórico, arte e educação a fim de gerar reflexões acerca do ensino inclusivo e, quem sabe, alcançar mudanças na didática dos docentes.

1 JORNADA

Nessa seção, meu objetivo é estabelecer conexões entre minhas experiências pessoais, inquietações e observações que despertaram meu interesse em discutir questões relacionadas a espaços educacionais inclusivos. Para alcançar esse propósito, tracei um percurso ao longo das etapas que percorri até o momento presente. Reflito sobre as experiências que marcaram minha infância e adolescência, vivenciadas como pessoa com deficiência, e destaco, principalmente, o desenvolvimento do pensamento crítico durante minha trajetória acadêmica. Este relato busca, assim, proporcionar uma visão abrangente das influências que moldaram minha perspectiva e motivaram meu engajamento na discussão sobre a inclusão educacional.

Fui diagnosticada com Displasia Fibrosa Monostótica no fêmur aos 3 anos de idade, uma desordem congênita que afeta o crescimento ósseo, os enfraquecendo causando sequelas no desenvolvimento. A história curiosa de como minha já falecida avó reparou no leve andar desigual que eu manifestava quando comecei a andar resultou num acompanhamento antecipado e tratamento precoce com idas e vindas em hospitais durante a infância. É claro que essa rotina diferente de outras crianças influenciou na forma como me comportava e via o mundo, me negava a admitir que pudesse ter qualquer dificuldade de realizar atividades que outras crianças conseguiam. As aulas de educação física eram zonas de guerra para mim, não porque eu desgostasse, mas por raramente eu conseguir participar normalmente. Hoje, eu entendo que essas limitações dizem mais sobre a falta e negligência de um acompanhamento necessário das instituições e dos profissionais da educação do que a minha própria competência, mas é preciso discutir porque o peso desse reconhecimento recai na pessoa com deficiência.

Eu não poderia tratar dessa pesquisa sem abrir espaço para falar sobre o processo doloroso que é se desprender do sentimento de insuficiência ou incompetência que assola pessoas com deficiências quando começamos a nos inserir na sociedade comumente adequada num sistema majoritariamente meritocrático. Isto é, aos que conseguem chegar em espaços que propõem esse diálogo, pois quando não, passam a vida acreditando serem incapazes ou insuficientes. Saber que isso acontece com tanta frequência é assombroso e muito

triste, penso se essas aflições nos atingiriam tanto se a nossa sociedade não fosse regida como ela é.

Me entender como pessoa com deficiência ainda é um processo que começo a crer que seja interminável, não sentir culpa por exigir um espaço digno e válido é um peso. Cresci tentando moldar uma Camila em adequações que nunca me representaram, me oculte por anos negligenciando a minha deficiência, talvez por que eu achasse que se eu a ignorasse ela não existiria. Vejo a necessidade de falar sobre, pois senti e sinto a falta de amparo para lidar mentalmente e emocionalmente a respeito. Parte de reconhecer a necessidade de uma sociedade inclusiva é admitir que ter uma deficiência não é uma tarefa fácil, que afeta o psicológico e que é necessário mediar e amparar desde a infância a criança que está descobrindo um mundo que não está preparado para recebê-la. Eu fui a criança sem amparo, ainda que eu seja eternamente grata por ter sido tão bem cuidada pela minha família, foi um cuidado pautado pela necessidade de sumir com o "problema", de apaziguar os efeitos da minha deficiência. Me ensinaram a ignorar minha doença e seguir cada dia sustentando o peso em minhas pernas, mas não me ensinaram a ver a negligência do sistema. Não os culpo por isso, afinal, quais foram as medidas sobre conscientização que eles puderam ter contato? Como poderia culpabilizar minha família se eles também cresceram nesse mesmo sistema negligente. Sistema esse que eu também fiquei presa.

Na universidade, distante da casa dos meus pais e imersa em um processo de autodescoberta, iniciei uma jornada de observação e transformação de pensamentos. Inicialmente, entrei buscando me adequar a padrões preexistentes. No entanto, ao vivenciar o cotidiano na Faculdade de Artes Visuais e absorver diariamente o discurso de representatividade, tomei as rédeas da minha própria narrativa. Nesse contexto, comecei a questionar se as discussões por si só eram suficientes ou se era hora de agir de maneira mais concreta.

Ingressei em 2019 com a bagagem rasa de uma adolescente de 19 anos, inexperiente sobre meus próprios gostos e preferências; fui conhecendo pessoas que contribuíram nessa jornada. Lembro-me vividamente da promessa de que a universidade seria um espaço que abraça as diferenças, um dos primeiros discursos que ecoaram em meus ouvidos. A universidade, anunciada como um ponto de apoio sólido e acolhedor, tornou-se um catalisador para minha própria descoberta. Essa

afirmação tem múltiplos lados, não posso deixar de apontar os sentimentos bons que vivi na Universidade Federal de Goiás, mas me questiono também até que ponto essas emoções são reflexos da universidade ou dos indivíduos que cruzaram meu caminho, pois as lembranças de apoio que me veem em mente são de poucos diálogos propostos por poucos professores que abraçam a causa, que por sinal, são os que serei eternamente grata. Daqui surge uma das primeiras narrativas que me inspiraram a escrever essa pesquisa. Quais são os profissionais que compreendem sobre acessibilidade e inclusão? Quais estão verdadeiramente sensibilizados a repensarem seus planos de ensino de modo que englobam as diferenças?

Veja bem, não estou culpando professores(as) pela negligência em espaços que deveriam ser inclusivos, pois a questão não é a acusação, mas a procura pelas razões que justificam essa comodidade no processo de ensinar. Dito isso, para além das políticas públicas poderíamos pensar no papel da universidade em promover ações de acessibilidade e inclusão bem como repensarmos os currículos de modo que atendam às diferenças.

Assim, em se tratando do atendimento às necessidades de todo e qualquer aluno, as atitudes de uma instituição educacional inclusiva enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional. (Santos, 2003, p. 5).

Ainda nessa procura de repensar minha posição nessas questões, comecei a cursar Libras no Centro de Capacitação do Surdo CAS², essa experiência trouxe a peça que faltava para me desprender de vez da bagagem de pensamentos que me foram empurrados na infância e adolescência. Foi como imergir em um novo mundo. Foi na comunidade Surda que pude visualizar um outro contexto social, outra forma de comportamento. Eu via interações sem medo entre eles, como se as barreiras invisíveis que assolam as interações sociais do dia a dia de pessoas com deficiência não existissem ali, pois não eram assombradas por pré conceitos ou discriminação.

² CAS Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/Goiânia, é um centro especializado no atendimento na área da surdez, criado em 10 de outubro de 2005, o lugar busca garantir formação para os profissionais e atendimento aos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação e com outras deficiências associadas, além de seus familiares. acesso: <https://casgoiania.com.br/>.

Esse realidade no entanto era e é outra quando pisamos fora dos portões do CAS, nunca me esquecerei da primeira vez que peguei um ônibus com meus colegas surdos, além de terem seus assentos prioritários ocupados por pessoas sem quaisquer preferência que os colocasse por direito ali, ainda tiveram de sofrer com o despeito de certos indivíduos ignorantes, situações que eles me disseram ser corriqueiras. Apesar dessa disparidade tento me apoiar na ideia de que esse breve contato com essa comunidade pode proporcionar outras perspectivas, e que talvez possa, com apoio devido, fazer outros alunos que tenham contato com esses espaços se reconhecerem também, que se sintam seguros para serem quem são em ambientes que os acolham.

Por dois anos continuei o curso, conciliando com a graduação em Artes Visuais – Licenciatura, nesse período observei diferentes pontos pertinentes. Poucos são os profissionais especializados na Libras, me parece óbvio a necessidade do mínimo preparo na linguagem quando estamos falando em ensinar para todos. Ainda mais se considerarmos a quantidade de informação acessível e gratuita nas mídias tecnológicas. Claro que quando falamos numa educação justa, existe um longo e árduo caminho a se percorrer, que recai sobre a necessidade de políticas públicas e educacionais, mas é importante perceber que a iniciativa para a acessibilidade também parte de uma iniciativa pessoal do profissional da educação, estes que ocupam espaços que dialogam diretamente com pessoas com deficiência.

O que mais me trouxe desconforto durante a graduação foi a imposição implícita de padrões normativos que criam barreiras tanto físicas quanto sociais. Por exemplo, a falta de acessibilidade em espaços públicos e edifícios pode limitar a mobilidade e restringir a participação em atividades cotidianas. Na seção 1.2 citarei sobre situações que me ocorreram devido a estrutura arquitetônica da universidade, que refletem barreiras sociais, atitudinais e estruturais. Além disso, essas expectativas sociais de que devemos ocupar os espaços da mesma forma que pessoas sem deficiência, muitas vezes nos pressionam a nos conformar a normas preestabelecidas de aparência e comportamento.

O estigma social associado à deficiência também pode nos levar à marginalização e à exclusão, o que dificulta a construção de relacionamentos interpessoais e a plena participação em grupos sociais.

Quando falo em estigma, recordo da quantidade de vezes que sou melhor recebida, ou que interagem comigo quando uso minhas calças largas que escondem minhas pernas, essas se tornaram minhas maiores aliadas quando quero me sentir confortável e longe de olhares alheios. A simples tarefa de usar um short jeans gera ansiedade, desconforto e medo. Essa pressão por padrões estéticos dominantes criam um fardo que afeta nossa autoestima e bem estar emocional.

Notei também a necessidade de publicidade para disseminar informações a respeito dos programas e projetos inclusivos desenvolvidos na universidade, entendo que também é responsabilidade do aluno se informar sobre as políticas que a universidade promove, porém, além do intermédio entre essas informações não ser de fácil acesso também é um pouco frustrante notar que a universidade promove muitos mais outros projetos com o mesmo grau de importância da necessidade de inclusão.

São queixas lastimáveis e frequentes entre meus colegas da graduação, não apenas na FAV, mas em outros espaços da universidade. Claramente existe uma natureza excludente, preconceituosa e seletiva no sistema universitário, diante disso surgem questionamentos, como formar um(a) profissional que contemple e respeite as diferenças se eles ou elas não têm suas diferenças contempladas? Quantos acadêmicos(as) estão, de fato, preparados(as) para incluir didáticas acessíveis e inclusivas quando migrarem para o ensino regular?

Para superar esses desafios, é essencial promover uma mudança cultural que celebre a diversidade e reconheça o valor intrínseco de cada indivíduo, independentemente de suas capacidades físicas. Isso envolve não apenas a implementação de medidas práticas, como a melhoria da acessibilidade, mas também uma transformação nas atitudes e mentalidades da sociedade em geral. A inclusão social efetiva requer o estabelecimento de ambientes acolhedores, onde a diferença não seja apenas tolerada, mas também contemplada.

1.1 Da integração social a inclusão

A trajetória da integração social à inclusão na educação no Brasil é um relato diverso que refletiu mudanças sociais, políticas e culturais ao longo do tempo e que nos ajuda a entender os motivos pelos quais a acessibilidade e inclusão é tão

recente. A busca por um sistema educacional mais inclusivo tem sido uma jornada marcada por desafios.

Até a década de 1970, a educação para pessoas com deficiência era estruturada pela segregação, onde acreditavam que nossas necessidades educacionais seriam melhor atendidas em ambientes separados. Dessa forma, a educação foi sendo construída em um sistema paralelo ao sistema educacional geral. Durante essa mesma década, o Brasil testemunhou os primeiros esforços para a integração de grupos historicamente marginalizados no sistema educacional, através dos movimentos sociais pelos direitos humanos a população pode se conscientizar a respeito dos prejuízos da segregação, e segundo Mendes (2006, p. 388) “[...] e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável [...]”. Inicialmente, o foco estava na inclusão de pessoas com deficiência, com a criação de classes especiais em escolas regulares. Esse período representou um marco importante, pois as vantagens que a integração apresentava pareciam um grande avanço, como destaca a, então, pós-graduanda em Educação Especial Enicéia Mendes:

Além dos argumentos morais, existiram ainda fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiências quanto para os colegas sem deficiências. Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações. (Mendes, 2006, p. 388).

A Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são documentos oficiais que afirmam o direito à educação para todos, incluindo pessoas com necessidades educacionais específicas. Embora preconizam o atendimento preferencial na rede regular, não estabelecem obrigatoriedade, o que permite outras formas de escolarização que discutirei mais adiante. Claro, a constituição conseguiu estabelecer bases sólidas para o processo da inclusão na educação, reconhecendo o direito de todos à educação e a necessidade de promover uma educação inclusiva. Esse marco legal influenciou a

implementação de políticas educacionais voltadas para a diversidade, algumas mudanças como a criação de salas de recursos e a oferta de apoios especializados também aconteceram. Na teoria a Constituição aponta necessidades muito necessárias, como bem aprendi cursando Artes, a teoria não se sustenta sem prática. Indicar a necessidade de mudanças não garante, por si só, sua concretização, mesmo quando oficialmente sancionadas em lei, no que diz respeito à Constituição Federal de 1988³:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988, *online*).

[...]

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Brasil, 1988, *online*).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em sua revisão de 1996, reforça o compromisso do Brasil com uma educação inclusiva. O texto destaca a necessidade de promover a igualdade de oportunidades de eliminar barreiras para a aprendizagem e garantir o atendimento educacional especializado. A LDB também enfatiza a importância da formação de professores para lidar com a diversidade, sendo um dos pontos cruciais que defendo nesta pesquisa, principalmente se considerarmos a importância da informação sobre acessibilidade e inclusão para licenciados.

Em 2001, são lançados três documentos na área de Educação Especial, sendo a Resolução nº. 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001a), com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que determinava que os sistemas de ensino, seguindo a Orientação aos Promotores de Justiça para Atuação no Direito à Educação Inclusiva, deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas a organização para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o

³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010.

Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ainda em 2001, foi promulgada a Convenção da Guatemala (1999) por meio do Decreto nº 3.956/2001 (Brasil, 2001b). Essa legislação reforça que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais, estabelecendo que qualquer diferenciação ou exclusão baseada na deficiência constitui discriminação.

Entre 1996 e 2003, houve um considerável aumento nas matrículas de alunos com deficiência, mas a maioria permaneceu em escolas especializadas ou classes especiais. Com o crescimento da municipalização, houve uma descentralização das matrículas para as redes municipais. O crescimento das matrículas para diversas deficiências é notado, mas os dados oficiais apresentavam imprecisões, como a categoria "outros", sugerindo inflação estatística. Apesar do aumento, a cobertura ainda era limitada, e a maioria dos alunos com deficiência estavam fora de qualquer tipo de escola.

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Brasil, 1997, p. 17-18).

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou as diretrizes para a integração de estudantes com deficiência nas escolas e classes regulares. Essa iniciativa visa difundir os princípios e orientações globais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da educação conjunta de estudantes, tanto com quanto sem deficiência, nas turmas regulares do ensino fundamental e médio.

Aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional através do Decreto Legislativo nº. 186/2008 (Brasil, 2008) e do Decreto Executivo nº. 6949/2009 (Brasil, 2009), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência determina que os Estados partes têm a responsabilidade de garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, adotando medidas que contemplem, em seu Art. 24 - Educação a indicação que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; (Brasil, 2009, *online*).

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria Normativa nº. 13, datada de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), proporciona às escolas públicas de ensino regular um conjunto abrangente de equipamentos de informática, mobiliário, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade. Esses recursos são destinados à configuração do ambiente do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Dentre os anos de 2008 e 2010, na Conferência Nacional de Educação, acontece o momento definitivo em que o Ministério da Educação define que a política de educação especial deve acontecer na perspectiva da educação inclusiva.

1.2 Barreiras sociais, atitudinais e estruturais

A busca por uma educação verdadeiramente inclusiva para pessoas com deficiência no Brasil enfrenta uma série de desafios interligados, que vão além das limitações físicas e se estendem às esferas atitudinais, estruturais e sociais. Estas barreiras, muitas vezes sutis e arraigadas, podem criar um ambiente educacional menos acessível e impedir o pleno desenvolvimento acadêmico e social desses indivíduos.

Um dos obstáculos mais notáveis que enfrentamos são as barreiras atitudinais. Estereótipos arraigados e preconceitos ainda persistem, levando a percepções equivocadas sobre nossas capacidades e potenciais. Essas atitudes podem resultar em tratamento diferenciado, falta de expectativas elevadas e isolamento social, prejudicando a autoestima e o engajamento na aprendizagem. São essas barreiras que perpetuam desinformações a respeito das deficiências e suas condições.

A primeira barreira, essa tão difundida no nosso contemporâneo é a visão deturpada mas historicamente enraizada da deficiência como sinônimo de doença, dependência ou sofrimento. No meu caso, uma das falas mais absurdas que ouvi quando criança, e por isso ela permaneceu tanto tempo como uma verdade em minha mente, é que só nasci uma pessoa com deficiência, pois esse seria o preço dos pecados cometidos pelos meus pais. São esses discursos que nos

marginalizam. É no mínimo inquietante perceber que ser ou não humanizado é determinado pelo social (Bianchetti; Freire, 2004. p. 66) não é a distinção física ou sensorial que determina a humanização ou desumanização do homem. Suas limitações ou limitações são determinadas social e historicamente.

É preciso separar a relação que a sociedade estabeleceu entre deficiência e doença. Algumas doenças de fato podem acarretar a deficiências, mas estas são resultados e não a doença em si. Segundo a Organização Mundial de Saúde (1982) deficiência é toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Essa confusão gera nosso afastamento no social, principalmente para pessoas com deficiência intelectual, servindo de justificativa para segregação em diversos ambientes, como na educação.

O fato é que nossas percepções acerca das diferenças são recebidas e internalizadas numa visão de normalidade moldada por valores, modelos e definições do que é a existência. Essas criam relações de poder e domínio.

A seleção natural tomou uma nova forma: de seleção natural física, passou a ser seleção 'natural' social" (Glat, 1995, p.19) Quem está na posição de "cuidador", muitas das vezes decide pela pessoa que está sendo cuidado as mínimas ações, das rotineiras às mais pessoais. O que vemos é a visão heroica e complacente do cuidador como se este estivesse fazendo um favor necessário a pessoa com deficiência, quando na verdade, precisamos ver essa relação como ela se mostra, uma relação de posse que não respeita a nossa autonomia. Respeitar nossas diferenças hoje, é admitir que elas existem, adaptando o meio para igualar nossos direitos.

As barreiras estruturais também representam um desafio significativo. Muitas instituições educacionais ainda carecem de estruturas físicas acessíveis, como rampas, elevadores e banheiros adaptados. Além disso, a falta de tecnologia assistiva e recursos pedagógicos específicos pode dificultar a participação plena de alunos com deficiência. A ausência de adequações estruturais compromete não apenas a mobilidade, mas também a integração efetiva nas atividades acadêmicas.

Vivenciamos uma situação impactante em que uma professora, pela qual tenho grande respeito, sofreu um acidente que a deixou impossibilitada de se locomover sem auxílio de equipamentos. A tarefa que antes parecia simples, como entrar no prédio, tornou-se desafiadora devido à ausência de rampas de apoio; até

subir a escada transformou-se em um obstáculo. Esses episódios destacam a falta de acessibilidade na estrutura da Faculdade de Artes Visuais (FAV). É relevante mencionar que há um elevador na faculdade, mas, infelizmente, não presenciei seu funcionamento entre 2019 até meados de 2022. Esse fato comprova novamente que ter um recurso acessível não garante acessibilidade se ele não estiver em pleno funcionamento, sendo monitorado e revisado constantemente.

O maior desafio das barreiras atitudinais reside na não imediata remoção após sua detecção. Exemplos dessas barreiras incluem a aplicação de rótulos, adjetivos e a substantivação da pessoa com deficiência, reduzindo-a à sua condição como deficiente. Nos espaços educacionais, essas barreiras também se manifestam na forma de medo, percepção de menos-valia, inferioridade, piedade, adoração do herói, exaltação do modelo e percepção de incapacidade intelectual. O efeito de propagação, estereótipos, compensação, negação e substantivação da deficiência são igualmente prejudiciais, resultando na perda da identidade do aluno com deficiência e fragilizando sua autoestima. A comparação entre alunos com e sem deficiência, atitudes de segregação, adjetivação, particularização, baixa expectativa, generalização, padronização, assistencialismo e superproteção contribuem para perpetuar as barreiras atitudinais. Superar as barreiras atitudinais, estruturais e sociais na educação requer um compromisso coletivo e a implementação de políticas abrangentes. Isso envolve a promoção de campanhas de conscientização para desafiar estereótipos, a adaptação efetiva de infraestruturas físicas e a integração de tecnologias assistivas inovadoras.

Em última análise, a superação dessas barreiras não apenas beneficia as pessoas com deficiência, mas enriquece toda a comunidade educacional, criando ambientes que valorizam a diversidade e promovem o aprendizado conjunto. O desafio é transformar as intenções inclusivas em ações concretas, construindo um futuro educacional mais equitativo a todos.

2 REFLEXÕES NO ENSINO INCLUSIVO

A formação clássica para docentes, privilegia a ideia de um ensino "universal", onde existe um processo de aprendizagem normal para todos os sujeitos e os que apresentam dificuldades são considerados anormais, geralmente, os que são colocados como alunos especiais. É essa concepção que gera uma educação de duas vias, a que contempla os considerados normais e a especial. Assim, a formação de professores também toma dois caminhos distintos, o que se qualifica no ensino regular e o que se qualifica na educação especial. Segundo Bueno (1999) essa é a primeira dificuldade a ser enfrentada na proposta de uma educação inclusiva:

[...] na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que tem calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências (Bueno, 1999, p. 15).

Vale ressaltar, claro, que se os profissionais da educação agem dessa forma é por não terem recebido instrumentalização e informação o suficiente para que possam estruturar suas práticas pedagógicas de modo que atendam as demandas dos alunos. Mas cabe ressaltar também que, certos processos, ainda que dentro dessas dificuldades proeminentes da precariedade de políticas educacionais só podem ser percebidas numa relação aluno professor, considerando que o educando interage com o meio.

[...] Cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (Prado; Freire, 2001, p. 5).

A partir do impulso dos movimentos de integração que ganharam destaque na década de 70 no Brasil, juntamente com o estabelecimento de Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Institutos Pestalozzi em distintas regiões do país, e complementados pelas transformações legislativas estabelecidas pela Constituição de 1988, seguida pela ratificação da Declaração de Salamanca em

1994, experimentou-se um significativo avanço nas propostas pedagógicas voltadas ao ensino de pessoas com deficiência. Este período histórico foi notoriamente caracterizado pela aspiração por uma educação mais inclusiva, fundamentada no reconhecimento da diversidade e na promoção do acesso universal à educação, independentemente das particularidades individuais (Damázio, 2007; Rodrigues, 2023).

Teve continuidade com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, consolidando diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. A trajetória evolutiva ganhou mais impulso em 2000, com a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforçando o compromisso com a inclusão de todos os estudantes. Em 2008, a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência consolidou o comprometimento do Brasil em garantir a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência em diversos aspectos da sociedade, incluindo a educação. Esses marcos legislativos representam momentos cruciais na trajetória em direção a uma educação mais igualitária e inclusiva no país (Kassar, 2011)

Em 2011, o país deu mais um passo significativo com a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE). Este plano estabeleceu metas específicas para a inclusão de pessoas com deficiência na educação básica, consolidando o compromisso do país com a promoção da igualdade de oportunidades e acessibilidade no ambiente educacional. Posteriormente, em 2015, foi promulgado o Marco Legal da Educação Inclusiva (Lei nº 13.146/2015), representando um marco normativo fundamental. Essa legislação reforçou e atualizou os princípios estabelecidos anteriormente, proibindo a discriminação de pessoas com deficiência e reiterando o direito à educação inclusiva em todos os níveis. Esses marcos legais proporcionaram um arcabouço jurídico mais robusto para a implementação de práticas inclusivas nas instituições educacionais brasileiras (Rabelo; Kassar, 2018).

Indo para um contexto específico na educação superior, temos como apontada por Oliveira e Abreu (2019) Uma das relevantes iniciativas governamentais a ser destacada é o "Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir", lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, sob a coordenação conjunta da Secretaria de Educação Especial (SEESP e da Secretaria de Educação Superior

(SESU) que tem como objetivo “[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica[...]” (Brasil, 2013).

Para Oliveira e Abreu (2019), a recente promulgação da Lei n.º 13.409, em dezembro de 2016, que estabelece cotas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino técnico e superior, tem gerado um notável aumento no contingente de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) na Universidade Federal de Goiás (UFG). Esse cenário enfatiza ainda mais a necessidade de pesquisas que explorem a eficácia da inclusão desses estudantes no ambiente do ensino superior. Conforme disposto no artigo 3º desta legislação recente:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Brasil, 2016, p. 1).

Desde os movimentos de integração nas décadas de 1970 e 80 até as recentes leis que estabelecem cotas para pessoas com deficiência no ensino superior, observamos uma evolução significativa em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa. O reconhecimento da diversidade, aliado à promoção de acessibilidade e à valorização da identidade cultural, reforça a importância de novos olhares e abordagens na busca por práticas pedagógicas mais eficazes. Esses novos olhares não apenas enfatizam a inclusão de estudantes com diferentes habilidades, mas também destacam a necessidade de ambientes educacionais que respeitem e celebrem a pluralidade.

2.1 O papel do ensino superior na educação inclusiva

Diante da disparidade de valor atribuída às disciplinas no contexto educacional, onde certas áreas como língua portuguesa, matemática e ciências são favorecidas, enquanto outras como educação física e artes são relegadas, surge um desafio significativo na promoção das práticas e conhecimentos artísticos nas escolas. Esta disparidade reflete padrões historicamente arraigados na sociedade,

refletindo-se na forma como a arte e os artistas são percebidos. Infelizmente, esse viés desfavorece a participação plena dos alunos nas aulas de artes plásticas, criando um ambiente propício para a reprodução dessas percepções desvalorizadas (Reily, 2010).

Ainda, segundo Reily (2010) para o professor de artes visuais, essa realidade impõe uma tarefa complexa: desenvolver projetos que não apenas estimulem a participação ativa dos estudantes, mas também transcendam a hierarquia desigual entre disciplinas. O desafio é proporcionar uma experiência educacional mais equitativa, incentivando uma apreciação abrangente das diversas formas de conhecimento. Isso implica em superar não apenas as barreiras institucionais, mas também as atitudes internalizadas pelos alunos em relação às artes. O professor se torna, assim, um agente de transformação, buscando equilibrar o valor concedido às diferentes disciplinas, oferecendo um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor.

A universidade tem um papel crucial e desempenha no contexto da educação inclusiva, dois papéis fundamentais. Primeiramente, a universidade tem a responsabilidade de formar profissionais que possuam uma mentalidade aberta e inclusiva, capazes de lidar com a diversidade em todas as esferas da sociedade. Essa formação vai além do desenvolvimento de habilidades técnicas e busca instilar nos futuros profissionais uma compreensão profunda e respeito pela diversidade. Segundo, a universidade deve servir como um exemplo ou modelo durante o próprio processo de formação desses profissionais. Isso implica em adotar uma prática pedagógica que coloque em prática os princípios levantados anteriormente sobre o papel da escola de maneira geral. Assim, a universidade não apenas transmite conhecimentos teóricos, mas também demonstra, na prática, como a formação cidadã e a promoção da diversidade podem ser incorporadas efetivamente em ambientes educacionais (Santos, Mônica P., 2003).

Dessa forma, a universidade se posiciona como um agente-chave na construção de uma sociedade mais inclusiva, moldando profissionais que não apenas compreendem a importância da diversidade, mas também incorporam atitudes inclusivas em sua prática profissional. Essa abordagem reforça a ideia de que a educação superior desempenha um papel central na promoção de uma mentalidade cidadã e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Na UFG, o curso de Artes Visuais - Licenciatura na modalidade presencial passou por diversas matrizes curriculares (MC), temos as matrizes curriculares de 2006, 2014, 2020 e consta no sistema da UFG em desenvolvimento a de 2024. Essas mudanças decorrem de diferentes demandas, que podemos encontrar no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de 2020 como: atualização do projeto curricular do curso, aprofundamento de experiências e projetos, aperfeiçoamento da formação do professor(a)-artista e favorecimento da mobilidade do estudante por diferentes cursos/disciplinas. Para a área específica em inclusão temos:

[...] realização de mudanças na dinâmica e proposta curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais, modalidade presencial, como: i) maior integração de projetos e disciplinas das matrizes curriculares da Licenciatura e do Bacharelado em Artes Visuais, mediante as ações conjuntas de docentes e estudantes, favorecendo o aprofundamento e o desenvolvimento de pesquisas teóricas e artísticas; ii) atualização e/ou criação de ementas e bibliografias básica e complementar das disciplinas; iii) introdução de novas disciplinas, como as disciplinas de Fundamentos e Práticas da Educação em Rede, Fundamentos das Artes Visuais, Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar; iv) implementação da porcentagem a distância através da oferta de disciplinas que incorporam o uso integrado de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para a realização dos seus objetivos pedagógicos. (FAV, 2020, p. 14).

Tais alterações evidenciam o caráter contínuo que a educação e os cursos precisam ter para não serem estáticos e estar em um processo educativo de ensino e aprendizagem que visa o desenvolvimento. Indo para o meu contexto, ingressei no curso em 2019, a minha MC vigente foi a de 2014, nessa matriz em específico não havia nenhuma matéria que contemplasse a inclusão, além da Introdução à Língua Brasileira de Sinais — Libras, que foi inserida como obrigatória em todas as licenciaturas do país, juntamente com o curso de fonoaudiologia a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que disponibiliza um prazo de 10 anos para as faculdades e universidades se adequarem ao decreto vigente.

Curiosamente, na MC de 2006 havia uma disciplina que contemplava a inclusão, a disciplina se chamava: *Arte e Educação Especial* com a carga horária de 32 horas, sendo obrigatória. Porém como dito acima, na MC de 2014 ela foi retirada. Posteriormente, na MC de 2020 temos a integração da disciplina *Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar* com a carga horária de 64 horas e sendo obrigatória. A retomada de uma disciplina voltada para práticas

inclusivas é de fundamental importância e de um ganho riquíssimo para as formações de professores em artes visuais que estejam preparados para atender todos os tipos de alunos, não atendendo somente um caráter empático e cidadão, mas de respeito a profissão de professor que tem o dever de educar a todos.

A disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar, se enquadra no PPP no Eixo II - *Eixo de Fundamentação Histórica e Sociocultural em Artes Visuais* e consta no ementário com a seguinte descrição:

Inclusão e exclusão no contexto educacional. Educação especial e inclusiva. Aspectos históricos da educação especial no Brasil e no mundo. Movimentos nacionais e internacionais sobre a educação da pessoa com deficiência. Escola especial e escola regular. Políticas públicas voltadas à educação especial. Tendências e práticas pedagógicas e formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva para educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental – crianças, jovens e adultos. Atendimento educacional especializado – AEE. Estudos sobre acessibilidade e tecnologias assistivas. (FAV, 2020, p. 53-54).

A educação inclusiva, nesse cenário, transcende a mera transmissão de conhecimentos técnicos em artes, transformando-se em um veículo poderoso para questionar e desafiar paradigmas sociais enraizados. A desconstrução de ideias e preconceitos permeia tanto a abordagem pedagógica quanto a produção artística. Os cursos de Artes Visuais têm a responsabilidade de proporcionar aos futuros educadores uma compreensão crítica da história da arte, destacando vozes marginalizadas e representações muitas vezes ausentes nos currículos tradicionais. Isso não apenas enriquece a perspectiva dos professores em formação, mas também os capacita a oferecer uma educação mais inclusiva, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural, étnica e social (Matias, 2017).

A desconstrução dessas ideias preconcebidas não apenas sensibiliza os professores em formação para as necessidades diversificadas dos alunos, mas também os capacita a criar ambientes de aprendizado que acolham e celebrem a singularidade de cada estudante. Superar o medo da interação é um componente crucial da jornada rumo a uma educação inclusiva nos cursos de Artes Visuais. Muitos futuros professores podem sentir receio diante do desconhecido ou da complexidade que a diversidade traz. Ao proporcionar experiências práticas e reflexivas que incentivem a interação autêntica com a diversidade, os cursos de formação em Artes Visuais podem ajudar os educadores em formação a vencer esse receio. Promover a compreensão, empatia e diálogo construtivo torna-se, assim,

uma parte integral da preparação dos professores pelas faculdades e universidades, capacitando-os a criar ambientes de aprendizagem inclusivos nos quais a diversidade é valorizada e celebrada (Freitas, 2019).

A prática artística em si orientada por um viés inclusivo se torna um espaço vital para desafiar estereótipos e desconstruir preconceitos. Estimular a expressão artística que reflita as diversas identidades e experiências dos alunos não apenas promove a inclusão, mas também oferece uma plataforma para diálogo e compreensão mútua, não se acomodando em padrões normatizados. Os cursos de Artes Visuais podem, assim, atuar como agentes de transformação social, capacitando os futuros professores e as futuras professoras a serem catalisadores(as) de mudanças e promotores(as) da inclusão por meio da arte e do ensino das artes visuais.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Riley (2010) aponta que muitos programas de arte, especialmente em contextos institucionais, tendem a adotar uma abordagem terapêutica. Nesse cenário, atividades como desenho e pintura são frequentemente utilizadas como ferramentas terapêuticas, instrumentos diagnósticos ou meios para desenvolver habilidades motoras e promover aspectos emocionais, como autoestima e socialização. Essa abordagem terapêutica, embora valiosa em certos contextos, pode limitar a visão das práticas de arte na educação inclusiva. A arte muitas vezes é vinculada a disciplinas terapêuticas ou pedagógicas, sendo utilizada como um suporte para treinamento em artesanato ou desenvolvimento gráfico, por exemplo. Estas abordagens são essenciais nesse contexto específico, entretanto é preciso ir além do viés clínico.

A proposta é incentivar a produção de conhecimento que ofereça suporte específico para os professores de arte que lidam com uma diversidade significativa de alunos. Nesse sentido, a arte possibilita criar abordagens que atendam às necessidades dos diversos tipos de alunos de forma mais ampla, contribuindo para o processo de aprendizagem na escola sem ficar restrito a uma perspectiva clínica. Isso implica repensar as práticas de arte na educação inclusiva, considerando-as não apenas como instrumentos terapêuticos, mas como meios de expressão e aprendizado enriquecedores para todos os alunos, além de sair da visão medicalista que as pessoas comumente rotulam os deficientes e alunos com necessidades específicas educacionais (Riley 2010; Strobel, 2008).

Diante disso o relato de experiência se adequa a proposta desta pesquisa pois configura-se como uma forma específica de construção de conhecimento, em que o texto aborda uma vivência acadêmica e/ou profissional vinculada a um dos fundamentos essenciais da formação universitária, seja no âmbito do ensino, da pesquisa ou da extensão. Sua característica distintiva reside na minuciosa descrição da intervenção realizada. No processo de elaboração desse tipo de estudo, torna-se crucial incorporar uma base sólida de fundamentação científica e promover uma análise reflexiva e crítica, enriquecendo assim a qualidade e a profundidade da narrativa (Mussi *et al.*, 2021).

A elaboração de estudos tem como propósito fundamental contribuir para o avanço do conhecimento. Nesse contexto, torna-se particularmente significativo o

desenvolvimento de trabalhos que abordem a sistematização da construção de estudos na modalidade relato de experiência. Isso se justifica pelo fato de que o conhecimento científico desempenha um papel crucial na formação do indivíduo, e sua disseminação está intrinsecamente vinculada à capacidade de promover transformações sociais (Córdula; Nascimento, 2018; Mussi *et al.*, 2021).

Há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento. (Vigotsky, 1997, p. 75).

3.1 A construção do Relato de Experiência (RE)

Conforme já apresentado, o RE como metodologia nesta pesquisa contempla quatro descrições: informativa, referenciada, dialogada e crítica que contribuem para o conhecimento científico.

A disciplina *Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar* é apresentada como disciplina de núcleo optativo, com carga horária total de 80h, sendo 64h teóricas e 16h práticas. Todas as informações como plano de ensino, cronograma e textos que trouxeram embasamento teórico estiveram disponíveis na plataforma SIGAA da Universidade Federal de Goiás⁴. Sendo a disciplina optativa na minha grade curricular de 2014, às aulas aconteciam às segundas-feiras, no período matutino, na Faculdade de Educação FE/UFG.

Uma das primeiras abordagens da professora que me impactaram e que certamente aplicarei na minha docência, é um diálogo proposto por ela a partir da desconstrução dos preconceitos relacionados a pessoas com deficiência, o que gerou uma introdução muito bem construída para o início da disciplina trazendo a tona, não tão surpreendente, a desinformação e ignorância tanto minha quanto dos estudantes da turma.

⁴ Os dados específicos da disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação das Relações Étnico-Raciais, tais como ementa, bibliografias básica e complementar estão disponíveis à consulta pública no PPC do Curso de Pedagogia (FE, 2015, p. 75). Disponível no link: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/2018PPC_Pedagogia_%281%29.pdf?1518023839.

A disciplina trabalhou tanto sobre inclusão quanto a exclusão da mesma na educação. Estudamos sobre a educação especial, seus aspectos históricos no Brasil e mundo, assim como os movimentos nacionais e internacionais como a Convenção de Guatemala, em maio de 1999.

Essa Convenção foi promulgada pelo Brasil, por meio do Decreto n. 3.956/2001, que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e define discriminação com base na deficiência toda diferenciação, exclusão ou ainda restrição que possa impedir ou anular os direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (Corrêa, 2012, p. 82).

Discutimos a respeito das discrepâncias entre o ensino na escola especial e escola regular, além dos diálogos gerados a partir de textos que nos apontam políticas públicas voltadas à educação especial, textos que também contribuíram para essa pesquisa. Aprendemos sobre o *Atendimento Educacional Especializado e Tecnologias Assistivas (AEE)*. Essa disciplina foi enriquecedora, porém, corrida se pensarmos a quantidade de informação compartilhada, ela poderia ser ainda mais desenvolvida se prolongada, e aqui deixo meu apelo na esperança de que um dia ela seja mais valorizada.

A turma foi composta majoritariamente por estudantes do curso de Pedagogia, a outra parte, estudantes de Artes Visuais – Licenciatura. Acredito que seja por essa partilha que chegamos à discussão que embasou a atividade aqui descrita como a prática pedagógica, pois nos perguntamos como o ensino de arte atenderia às necessidades educacionais inclusivas de forma que pessoas cegas pudessem ter uma experiência semelhante a dos videntes. A partir dessa questão, a professora compartilhou um projeto muito bonito que ela, até então, não teve a oportunidade de realizar, e com a ajuda de estudantes do curso de Artes Visuais – Licenciatura e do curso de Pedagogia a atividade tornou-se possível, a partir da criação de uma exposição inclusiva.

O conhecimento científico aqui proposto está no campo do ensino das artes visuais a partir do momento em que a exposição aborda a história da arte, artistas e obras famosas e comumente apresentadas no ensino regular infantil e médio como conteúdo didático de artes, porém, adaptadas em relevo⁵ (na obra citada,

⁵ “Termo relacionado à escultura para designar as obras que são projetadas a partir de um fundo ou uma superfície plana e não esculpidas de forma independente no espaço. Os escultores desenvolveram maneiras de revelar ao espectador os lados não vistos dos objetos que criavam nessas superfícies. Por exemplo, tentavam representar a rotação de um corpo a partir da colocação de uma série de figuras ao seu redor ou

médio-relevo) para atender pessoas com deficiência visual, agregando os mesmos na compreensão destes conteúdos já comuns para videntes. Essa adaptação proporciona experiências semelhantes a essas pessoas, além de ser uma proposta de ensino do conteúdo de arte de forma mais criativa e interativa.

A exposição também contribuiu para o conhecimento científico desse projeto, integrando ao processo metodológico a visita aos espaços educacionais especializados durante a disciplina, como o *Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual* (CEBRAV), criado em 13 de setembro de 2008, em Goiás, pois o contato direto a essas instituições objetivou recolher o máximo de informação com pessoal especializado em educação especial, a fim de criar uma exposição bem articulada e inclusiva.

A exposição ganhou reportagem na TV UFG, assim como se tornou notícia em outras plataformas, tempos depois ela ocupou outros espaços em Goiânia sendo convidada a participar no CAS em comemoração a semana da pessoa surda. A importância da realização dessa exposição rompe barreiras de preconceito e coloca a inclusão em pauta em espaços coletivos, dialogando diretamente com a urgência da relação da inclusão no nosso País.

Foram 14 obras que representaram releituras de obras de artes de grandes artistas dos cenários nacional e internacional, reconhecidos mundialmente e comuns no ensino de história da arte no Brasil. A exposição aconteceu no dia 07 de Agosto de 2023 no pátio da Faculdade de Educação FE/UFG.

de sombras reais projetadas sobre o plano de fundo pelos elementos figurativos em relevo. Existem diferentes tipos de relevos classificados de acordo com o grau de projeção da escultura: o relevo gravado, no qual a escavação nunca excede o plano, o baixo-relevo, o médio-relevo e o alto-relevo.". Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo117/relevo> .

Imagem 02 — Matéria apresentada pela TV UFG.



ARTE INCLUSIVA

Exposição adapta obras de arte para pessoas com deficiência visual

Fonte: Canal TV UFG. Exposição adapta obras de arte para pessoas com deficiência visual | MUNDO UFG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Mfh0HdCyL0>.

Imagem 03 — Entrevista à TV UFG sobre a tradução da obra de Frida Kahlo.



Camila Rodrigues

estudante FAV/UFG

Fonte: Canal TV UFG. Exposição adapta obras de arte para pessoas com deficiência visual | MUNDO UFG. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Mfh0HdCyL0>.

A obra “Autorretrato com colar de espinhos e beija-flor” (1940) da artista mexicana Frida Kahlo foi a escolhida por mim para ser adaptada em relevo. Pensando em acessibilidade, a exposição contou com um livreto, audiodescrição e monitoria para acompanhar os visitantes com deficiência visual e videntes.

3.2 Adaptando a obra “Autorretrato com colar de espinhos e beija-flor” (1940), de Frida Kahlo

Imagem 04 — Autorretrato com Colar de Espinhos e Beija-flor.



Fonte: Frida Kahlo. Autorretrato com Colar de Espinhos e Beija-flor. Dimensões físicas: 62.5 x 48.0 cm. Pintura, 1940. México. Disponível em: <https://artsandculture.google.com>.

Por que resolvi escolher essa obra para fazer uma releitura acessível? Assim como a maioria dos artistas, comecei a desenhar quando criança. Por volta dos 11 anos ganhei uma camiseta com a estampa da artista Frida Kahlo, ali eu já sabia que ela era uma grande artista, a potência marcante da sua imagem tinha se fixado em minha mente. Mas só foi anos mais tarde, num trabalho escolar do ensino médio, que descobri sobre sua deficiência. Nesse mesmo período potencializou minha admiração e passei a observar a negligência de suas biografias quanto a suas condições em vida. A sensação que me assolou é de um acobertamento do termo deficiência enquanto as obras da artista claramente assinalam com notoriedade suas especificidades. Ela nunca escondeu quem é, muito menos romantizou suas emoções. Para a Camila de 17 anos, sofrendo com a pressão estética que assola a adolescência, ver essa representatividade numa artista tão revolucionária pelo caráter feminista e político da sua imagem foi acolhedor.

Diversos artistas ao longo da história, marcados por deficiências físicas ou intelectuais, enfrentaram o desafio de ver suas obras minimizadas e a dimensão dissidente de suas experiências muitas vezes obscurecida ou estigmatizada como algo estranho ou excêntrico. Isso ocorreu não apenas com Frida Kahlo, cuja obra foi frequentemente interpretada de maneira superficial e redundante pela mídia. Entre os escultores, podemos mencionar o Aleijadinho. entre pintores Anita Malfatti, Van Gogh, Arthur Bispo do Rosário e Chagall cujas características depressivas foram frequentemente marginalizadas. Além disso, artistas como Virginia Woolf, Francisco de Goya, Nietzsche, Ernesto Nazareth e Ludwig van Beethoven também tiveram aspectos dissidentes de suas vidas não incorporados de maneira explícita e inclusiva em suas obras. Essas características, muitas vezes vistas como grotescas ou aberrantes, não foram reconhecidas como elementos potencializadores de suas criações, mas sim relegadas a um status de indefinibilidade que as tornou, equivocadamente, consideradas como irrelevantes para enriquecer suas obras.

Para alguns espaços ainda é difícil pensar como pessoas cegas podem ter acesso a arte, geralmente focadas em materiais visuais. Para tanto, me nego a acreditar que a arte só pode ser concebida por nossos olhos. Um dos pontos significativos da minha trajetória na universidade foi entender que arte é pluralidade, é sentida pela alma, vista por nossas emoções interpretada por nosso corpo, assim, visualizada pelo toque. Essa foi a proposta da disciplina *fundamentos teóricos e*

práticos da educação especial e inclusão escolar quando sugeriu uma exposição que contemplasse a diversidade.

3.2.1 Frida Kahlo

Frida Kahlo, a renomada artista mexicana, se destacou por sua abordagem revolucionária, permanecendo autenticamente fiel à sua identidade, inclusive como mulher com deficiência. Grande parte de sua obra é uma expressão poignante de sua vulnerabilidade diante dos desafios que enfrentou ao longo de sua vida. Analisar a história desta notável artista implica reconhecer e entender sua deficiência, pois é inegável que Frida Kahlo não seria a figura simbólica e inspiradora que é, se não fosse por sua experiência como mulher com deficiência. Lamentavelmente, suas biografias enfrentam desafios comuns à realidade de milhões de pessoas com deficiência, incluindo a invalidação e o silenciamento de suas narrativas. A artista:

Além disso é uma pessoa que agrupa muitas outras características de corpos alternativos que também são desviadas de sua figura tão midiaticizada e apaixonante: LGBTIA+ e não monogâmica, são outros discursos corpóreos da artista sobre os quais há um silêncio estranho e causador de estranhamento quando citados. O caráter feminista e político de sua imagem é sempre exaltado, mas sem as outras características, que ficam encobertas, o discurso de sua obra também fica esvaziado, junto com sua imagem pública. (Santos; Pinheiros, p. 70).

A adaptação da obra "Autorretrato com colar de espinhos e beija-flor" de 1940 para pessoas com deficiência visual assume um significado simbólico ao apoiar e reforçar as convicções da artista. Além disso, viabiliza a compreensão das características das obras de períodos artísticos específicos, como o realismo e o surrealismo, nos quais Kahlo estava profundamente imersa.

A escolha desta obra foi uma ponderação cuidadosa sobre a melhor forma de utilizar os materiais, buscando capturar com a maior fidelidade possível as sensações transmitidas pelos elementos presentes na pintura, como as texturas das folhas. Ao adentrar um território ainda não completamente explorado, surgiram desafios na concepção da obra para manter o marcante realismo associado a Frida, possibilitando que pessoas com deficiência visual aprendessem, por meio do tato, as formas autênticas que caracterizam a artista pelo o que ela é e representa.

3.3 Etapas do processo de tradução da obra

Conceber essa obra em relevo representou um dos principais desafios, uma vez que meu objetivo não era apenas conferir-lhe tangibilidade, mas também proporcionar sensações táteis autênticas e coerentes com suas representações. Nesse sentido, a seleção criteriosa dos materiais desempenhou um papel fundamental. Para ilustrar, ao criar a pelagem do gato e do macaco na escultura, optei por utilizar um tecido felpudo que reproduzisse de maneira realista a textura dos pelos desses animais.

Antes dessa obra, a maior parte das minhas criações estava no formato bidimensional (2D), desenhos, pinturas e colagens. Embora eu tenha sido constantemente instigada a expandir para além do papel, esse território ainda permanecia inexplorado para mim. A produção desta obra não apenas representou uma expressão artística, mas também se configurou como um processo de construção do meu repertório artístico. Nela, explorei novas técnicas até então não experimentadas, como a modelagem e escultura. Assim como a didática dessa disciplina se revelou surpreendente em meu aprendizado, realizar essa atividade desempenhou um papel crucial no desenvolvimento de minha identidade como artista.

Essas observações fizeram total diferença no resultado final, pois mais do que a representação visual condizente com a obra original, para essa ser uma experiência conjunta aos videntes, eu precisava que essa visualidade fosse possível em outros planos além do que nossos olhos alcançam.

3.3.1 Escolha dos materiais e processo

Dedicamos uma considerável parte do semestre da disciplina para criar e desenvolver a releitura das obras de artes escolhidas. Felizmente, tive a oportunidade de colaborar no seu desenvolvimento em conjunto com outra disciplina de Pintura. No curso de Artes Visuais, licenciatura, é comum que os estudantes enfrentem o desafio do afastamento da prática artística, motivado por razões complexas e múltiplos fatores. Embora eu não vá me aprofundar nessa discussão, trago-a à tona para justificar minha motivação em escolher disciplinas voltadas para a produção artística.

À medida que me aproximei da conclusão do curso, busquei um contato mais intenso com minha faceta artística ao optar pela disciplina de pintura, sem antecipar o quão bem ela se integraria ao processo de produção. A primeira etapa envolveu a elaboração de uma lista de materiais ideais, a qual discuti com a professora, que por sua vez entrou em contato direto com especialistas em deficiência visual. Essa etapa revelou-se crucial, pois materiais muito delicados ao toque foram descartados, assim como aqueles pontiagudos ou que pudessem representar riscos ou causar acidentes.

Dado que essa experiência era nova para todos os envolvidos, e considerando o que aprendi e os resultados obtidos após a exposição, certamente consideraria ajustar alguns pequenos detalhes, como utilizar materiais ainda mais resistentes para as asas das mariposas, substituindo o papel A3 por um papel de gramatura maior ou outro material plastificado.

Imagem 05 - Detalhes da composição da tradução.



Fonte: Fotografia da autora (2023).

Imagem 06 — Detalhes da composição da tradução.



Fonte: Fotografia da autora (2023).

Para a construção da pele de Frida a princípio testei massa de EVA, não satisfeita com o resultado, a massa biscuit escolar foi uma alternativa de baixo custo que permitiu criar as texturas dos olhos, nariz e boca. Como a massa tem um certo peso sobre a tela de algodão foi preciso preencher os volumes do rosto de Frida com papel amassado e fita, assim revesti com uma fina camada de biscuit e fiz o acabamento usando equipamento para lixar observando com constância a obra original da mesma forma que artistas costumam fazer com desenho de observação.

Imagem 07 — Detalhes das folhas.



Fonte: Fotografia da autora (2023).

Assim que contei quantas folhas continham na obra, desenhei uma por uma nas dimensões que convinha com o quadro em folhas de gramatura mais resistente. A fisiologia da folha e todas suas texturas foram feitas com cola quente, uma verdadeira aliada onde foi necessário detalhes pequenos ou mais complexos. O acabamento final foi a pintura com vários tons de verde e amarelo em busca da fidelidade com as cores originais, após sua confecção foi necessário moldá-las com dobras e torções para que ficassem na mesma posição da obra original, elas também foram coladas com cola quente.

Imagem 08 — Detalhes do cabelo.



Fonte: Fotografia da autora (2023).

Sendo uma das partes que exigiu mais maestria, o cabelo da artista foi feito com linha de lã preta fina, como estavam trançados o desafio foi juntar tufo de linhas, em sequência, colando suas bases com cola quente para imitar mechas de fios pretos e poupar tempo na sua confecção, logo após organizei as mechas sobre a tela escondendo onde foi preciso colar para que o acabamento final fosse só a textura dos fios de cabelo da artista mexicana.

Imagem 09 — Detalhes do beija-flor e os insetos.



Fonte: Fotografia da autora (2023).

Seguindo a lógica do rosto da Frida, o beija-flor também teve o interior do corpo preenchido por papel e o exterior por massa biscuit, e suas asas são sobreposições de papéis texturizados e repicados para assimilar as divisões. Para criar a textura das penugens no corpo do pássaro, utilizei uma tesoura e fui cortando apenas com a ponta o biscuit. Da mesma forma acontece com os insetos, papel, massa biscuit, modelagem e pintura.

Imagem 10 — Detalhes do cabelo, do gato e do macaco.



Fonte: Fotografia da autora (2023).

Para a representação do gato e do macaco, o tecido de uma coberta felpuda comum no nosso dia a dia foi um ótimo substituto para a texturização da pelagem, assim, para os membros dos animais cortei com tesoura camadas por camadas para criar o relevo necessário. As partes como olhos, nariz e dedos foram moldados com massa de biscuit e pintado com tinta PVA.

Imagem 11 — Detalhes do cabelo, do gato e do macaco.



Fonte: Fotografia da autora (2023).

A camiseta e os arbustos são materiais onde nada se criou e sim reaproveitou, a camisa veio de uma doação de uma das integrantes da turma e os arbustos comumente de uma árvore mais seca, já que também foi preciso pensar na resistência do material. Se o colar de galhos secos representam o aprisionamento da artista e sua angústia com suas emoções, então, para transpassar essas sensações ao toque, não pensamos em nenhum outro material se não o que ele representava.

Em uma cultura inclusiva dividimos espaços para compartilhar nossas diferenças e semelhanças, essas relações criam conexões e espaço de

pertencimento seja qual forem suas discrepâncias. Um ambiente criado intencionalmente inclusivo que respeita e envolve as diferenças é primordial. O projeto alcançou pessoas que nunca tiveram a oportunidade de se conectarem com a arte, onde, com fins educacionais, é uma ferramenta multifacetada para transportar conhecimento.

Adicionalmente, essa releitura não apenas proporciona experiências singulares aos videntes, mas também apresenta uma beleza intrínseca na observação da flexibilidade de possibilidades ao interconectar educação, arte e cultura de maneira interativa. Projetos inclusivos criam relações sociais fundamentadas no respeito à diversidade. Afirmo que uma das conquistas mais significativas reside na capacidade de ocupar espaços educacionais com o propósito de conscientizar a sociedade e instigar reflexões sobre nossos papéis diante do apagamento das pessoas com deficiência.

Enquanto estudante e futura professora de artes, é inegável do meu ponto de vista a importância de considerar novas práticas que abrace todas as variáveis da nossa contemporaneidade. Pensar as artes como uma estrutura rizomática, por todos os pontos trazidos na pesquisa, considera que o saber é mutável, que existem diferentes versões de um mesmo fato e assim, diferentes percepções. Não há verdade absoluta no processo de ensinar. Mas há conexões entre elas, além de uma troca de saber e um constante aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado no contexto da interação entre uma pessoa com deficiência e a graduação no ensino superior. A partir desse relato, constatamos a persistência de diversas barreiras no processo de ensino-aprendizagem, destacando a escassez de conhecimento básico sobre esse universo e a falta de métodos educacionais direcionados a essa parcela tão significativa da sociedade.

À medida que reconsideramos a profissionalização dos educadores, estamos construindo os alicerces para uma sociedade acessível a todos. Isso representa um ponto de partida crucial para que os espaços educacionais repensem seus paradigmas de funcionalidade, e os educadores ponderem sobre seu papel em direção a uma orientação inclusiva.

Reconhecemos que os estudos que abordam a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, especialmente no ensino superior, ainda estão em estágio inicial, avançando lentamente. Embora esta pesquisa não seja a solução para a urgente necessidade de acessibilidade em espaços educacionais, ela contribui para a urgência de abordar essa questão.

Não busco apenas reafirmar o que já deveria ser óbvio, que como já foi abordado nessa pesquisa, as primordiais políticas públicas e educacionais mas também pensar no papel dos docentes que estão se formando, acredito que como professora, por onde eu trabalhar, os impactos dessa pesquisa vão me acompanhar. Se a ideia de tornar acessíveis a totalidade dos espaços educacionais ainda parece uma utopia, podemos começar por aqueles que estão prestes a se tornar educadores nesses mesmos ambientes. Este é um passo inicial significativo na direção certa.

Essa pesquisa é um registro do poder do que um pequeno prazo de tempo em contato com inclusão e acessibilidade pode gerar na docência de uma licenciada, pensando nas inúmeras pessoas que buscarei alcançar, disseminando conhecimento, desconstruindo preconceitos que aprendi a partir do enriquecimento deste trabalho.

Foi essencial compartilhar a reflexão sobre a importância de proporcionar voz aos estudantes com deficiência ou qualquer transtorno que demande atenção especial. Garantir acessibilidade no Ensino Superior não apenas contribui para

formar profissionais mais capacitados, mas também realça nossas potencialidades, que têm o potencial de se desenvolver ainda mais diante de condições adequadas.

Sinto-me genuinamente realizada ao compartilhar os resultados desta pesquisa, pois discutir sobre este tema tem sido um objetivo que carrego desde o início do curso de Artes Visuais - Licenciatura. Ter a oportunidade de estar falando por conta própria e não pela visão de um indivíduo sem deficiência, significa muito diante da negligência do nosso direito a lugar de fala, principalmente por estar compartilhando essa bagagem em conjunto com todo conhecimento adquirido na graduação. Parte dessa realização está na conquista de sintetizar as terminologias das palavras que permeiam a inclusão, reafirmar a Libras como meio legal de comunicação e, abordar a história da artista Frida Kahlo e sua deficiência.

Aqui apoio o Relato de Experiência (RE) como metodologia, contribuindo para conhecimento científico. É fato que a arte é um dos principais meios de expressão, sendo ponto de apoio para estudantes e docentes, compartilhar essa experiência em conjunto com conhecimento crítico, reflexivo, prático e teórico constitui um enriquecimento dos estudos futuros. Além de que, os resultados dessa exposição incluindo o que ela representa pode não se restringir apenas ao ensino de artes, sua aplicação pode ser estendida a outros campos de conhecimento.

Sintetizar os pontos positivos e negativos da Exposição Inclusiva e a tradução da obra *Autorretrato com colar de espinhos e beija-flor* fornece um caminho concreto e melhor estruturado para as próximas didáticas inclusivas. Se já temos conhecimento que uma Exposição por si só gera inúmeros benefícios na construção crítica, em interações sociais e na dispersão de cultura imagina uma Exposição que contempla inclusão e acessibilidade. Lamentavelmente, sinto a carência de depoimentos dos participantes dessa experiência, pois esses relatos, via comitê de ética, impulsionaria ainda mais essa pesquisa.

Reitero também que essa pesquisa não se trata de uma acusação, justificar esse ponto trata-se de respeitar meus próprios valores, pois acredito que o diálogo é a melhor forma de solucionarmos essas questões pertinentes. Apesar de ser uma urgência a tempos, para falar sobre inclusão não podemos usar as abordagens comumente usadas pelos ignorantes. A esperança aqui reside na capacidade dessa e das futuras gerações respeitarem a diferença, garantir nossos direitos e conseguir mantê-los constantes.

Meu maior objetivo, motivada pelas minhas angústias vivendo numa sociedade tão padronizada foi abrir espaço para compartilhar o processo difícil que é ser uma pessoa com deficiência na educação, dar voz ao meu relato torna o objetivo dessa pesquisa de ser acessível e inclusiva um acontecimento real.

Desempenhar o papel da docência, com tantas responsabilidades, não é uma tarefa fácil. No entanto, apenas a escolha de ser educador já é um desafio, precisamos nos desafiar constantemente e repensar o que estamos fazendo para superar as barreiras atitudinais, estruturais e sociais que nos cerca. Sabemos que esse papel não é apenas de docentes, mas há medidas que já podem ser tomadas, a começar pelo trabalho em equipe na tentativa de colocar novas ideias em prática. Mas para estas acontecerem, precisamos falar e mais importante ainda, ouvir pessoas com deficiência, seus relatos e desabafos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.senadorpaim.com.br/uploads/downloads/arquivos/daed457c4a7524302b56e700fa609419.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2023. BRASIL.

Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa INCLUIR: acessibilidade na educação superior**. SECADI/SESu. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: file:///H:/Programa_Incluir_Ensino_Superior%20ufg%20dados.pdf. Acesso em: 23 dez. 2023

CORRÊA, M. A. M. Marcos históricos internacionais da Educação Especial até o século XX. **Educação Especial em Tempos de Inclusão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012, v. 1, p. 67-90.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Deficiência Auditiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

KASSAR, M.C.M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista (Impresso)**, v. 41, p. 61-79, 2011. KLIX

FAV. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais – Licenciatura (PPC) na Modalidade Presencial**. 2020.

FREITAS, Neli. Professores a alunos: sujeitos da inclusão sócio-educativa em arte e educação. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 345–352, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/16608>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MATIAS, J. F. **A arte como elemento facilitador no contexto da educação inclusiva**. 22f. João Pessoa: UFPB, 2017.

Mendes, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n.33, p. 387-405, 2006.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, Fábio F. ; ALMEIDA, Cláudio B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **PRÁXIS EDUCACIONAL (ONLINE)**, v. 17, p. 1, 2021.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; DE ABREU, Tiago Florencio. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). **DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, v. 6, p. 59-76, 2019.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. *In*: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A . (org.) **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

REBELO, A. S. ; KASSAR, M. C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (UFMS)**, v. 31, p. 907-922, 2018.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 30, p. 84-102, 2010.

SANTOS, A. C. S.; PINHEIRO, Anna Marina Madureira de Pinho Barbará. Frida Kahlo e uma educação inclusiva potencial. **EDUCAÇÃO EM ANÁLISE**, v. 6, p. 76-104, 2021.

SANTOS, Mônica P. O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva. **Movimento**, Niterói, n. 7. p. 78-91, maio. 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p. 9-10.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios não registrados na história**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas – Tomo Cinco: Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educacion. 1997.