

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

Ingrid Cavalcante dos Reis

Josué Menezes Oliveira

**DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO CHÃO DA ESCOLA:  
A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS E A INCLUSÃO DE  
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

GOIÂNIA

2025



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): Ingrid Cavalcante dos Reis e Josué Menezes Oliveira

Título do trabalho: Dos documentos oficiais ao chão da escola: a formação docente em artes visuais e a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

### **2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [ X ] SIM [ ] NÃO<sup>1</sup>**

[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 **Josué Menezes Oliveira, Discente**, em 14/11/2025, às 15:43, 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 **Ingrid Cavalcante Dos Reis, Discente**, em 18/11/2025, às 18:47, 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 **Luiz Henrique Arantes Araujo Olivieri, Professor do Magistério Superior**, em 18/12/2025, às 16:20, 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](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5790502** e o código CRC **3AA0296E**.

Ingrid Cavalcante dos Reis

Josué Menezes Oliveira

**DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO CHÃO DA ESCOLA:  
A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS E A INCLUSÃO DE  
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Artes Visuais - Licenciatura da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado/a em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Henrique Arantes Araújo Olivieri

GOIÂNIA

2025

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

Cavalcante dos Reis, Ingrid  
DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO CHÃO DA ESCOLA  
[manuscrito] : A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS E A  
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA (TEA) / Ingrid Cavalcante dos Reis, Josué Menezes  
Oliveira. - 2025.  
LXX, 70 f.

Orientador: Prof. Luiz Henrique Arantes Araújo Olivieri .  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade  
Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Artes Visuais,  
Goiânia, 2025.  
Anexos.

1. Artes visuais. 2. Inclusão. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4.  
Formação Docente. 5. Educação Especial. I. Menezes Oliveira, Josué. II.  
Arantes Araújo Olivieri , Luiz Henrique , orient. III. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

#### ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos quatro dias do mês de dezembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Dos documentos oficiais ao chão da escola: a formação docente em artes visuais e a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, de autoria de Ingrid Cavalcante dos Reis e Josué Menezes Oliveira, do curso de Artes Visuais - Licenciatura, da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo prof. Dr. Luiz Henrique Arantes Araujo Olivieri - orientador (FAV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Luzia de Abreu (FAV/UFG) e prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Ucker Perotto (FAV/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição dos estudantes. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10,0, 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 **Luiz Henrique Arantes Araujo Olivieri, Professor do Magistério Superior**, em 04/12/2025, às 10:23, 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 **Carla Luzia De Abreu, Professora do Magistério Superior**, em 04/12/2025, às 10:24, 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 **Lilian Ucker Perotto, Professora do Magistério Superior**, em 10/12/2025, às 19:47, 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](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5790515** e o código CRC **1108ACA5**.

## **AGRADECIMENTOS**

### **Ingrid**

Agradeço profundamente aos meus pais, que sempre lutaram para que eu chegasse até aqui. Foram eles que, mesmo sem terem tido a oportunidade de concluir uma formação, acreditaram incondicionalmente em mim e depositaram confiança em cada passo da minha trajetória. Suas influências, esforços e amor foram fundamentais para que este momento se tornasse possível. Hoje, posso afirmar que esta conquista não é somente minha, ela é nossa, construída a muitas mãos, sonhos e esperanças.

### **Josué**

Agradeço aos meus pais, amigos próximos e ao professor Luiz Olivieri pelo apoio durante o período de criação deste trabalho, o suporte emocional e criativo proporcionado por ambas as partes foi essencial para que esta pesquisa se concretizasse.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso investiga como professoras de Artes Visuais da educação básica em Goiânia-GO compreendem e vivenciam a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), articulando suas práticas aos documentos oficiais que orientam a educação básica e inclusiva no Brasil. A pesquisa qualitativa combinou a análise da LDB, da Lei nº 12.764/2012, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), da BNCC e do Documento Curricular para Goiás – Ampliado com entrevistas semiestruturadas realizadas com duas docentes da rede pública. Os resultados evidenciam uma distância significativa entre os marcos legais e o cotidiano escolar. As professoras relatam práticas permeadas pela sensibilidade, pela experimentação artística e pelo respeito às singularidades dos estudantes com TEA, enquanto enfrentam barreiras institucionais, falta de formação específica e manifestações de capacitismo. O estudo demonstra que o ensino de Arte pode constituir um campo privilegiado para promover inclusão, criatividade, experimentação de técnicas e reflexões críticas. No entanto, o distanciamento entre legislação, currículos e prática compromete a inclusão de estudantes com TEA e individualiza responsabilidades nas docentes. Para consolidar práticas inclusivas, torna-se essencial alinhar normas e currículos, fortalecer políticas públicas, garantir formação continuada vinculada à realidade escolar e assegurar estruturas institucionais comprometidas com uma educação democrática e inclusiva.

### **Palavras-Chave:**

Artes Visuais; Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; Formação Docente; Educação Especial.

## ABSTRACT

This undergraduate thesis investigates how Visual Arts teachers in primary education in Goiânia, Brazil, understand and experience the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), articulating their pedagogical practices with the official documents that guide basic and inclusive education in the country. This qualitative study combined the analysis of the LDB, Law No. 12.764/2012, the Brazilian Inclusion Law (LBI), the BNCC, and the Expanded Curricular Document for Goiás with semi-structured interviews conducted with two public-school teachers. The results reveal a significant gap between legal frameworks and everyday school practices. The teachers report practices shaped by sensitivity, artistic experimentation, and respect for the singularities of students with ASD, while simultaneously facing institutional barriers, lack of specific training, and manifestations of ableism. The study demonstrates that Art Education can serve as a privileged field for fostering inclusion, creativity, experimentation with artistic techniques, and critical reflection. However, the disconnection between legislation, curricula, and school practice compromises the inclusion of students with ASD and places the burden of responsibility primarily on teachers. To consolidate inclusive practices, it is essential to align legal norms and curricula, strengthen coherent public policies, ensure continuous teacher training grounded in school realities, and establish institutional structures committed to democratic and inclusive education.

**Keywords:** Visual Arts; Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Teacher Education; Special Education.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. TEA E DOCUMENTOS OFICIAIS.....	19
2.1. Transtorno do Espectro Autista (TEA): concepções e características.....	19
2.2. Documentos oficiais analisados.....	22
2.2.1. Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB).....	22
2.2.2. Lei no 12.764/2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei Berenice Piana).....	24
2.2.3. Lei no 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)...	25
2.2.4. Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).....	29
2.2.5. Documento Curricular para Goiás Ampliado - DC-GO Ampliado (2018).....	32
3. METODOLOGIA.....	34
3.1. Tipo de pesquisa e abordagem.....	34
3.2. Participantes e contexto escolar.....	35
3.3. Instrumentos e procedimentos.....	35
3.4. Forma de análise dos dados.....	35
3.5. Roteiro para entrevistas semiestruturadas.....	36
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	39
4.1. Análise da Entrevista A.....	39
4.2. Análise da Entrevista B.....	45
4.3. Comparação entre as Entrevistas A e B.....	51

4.4. Percepções sobre formação e apoio institucional.....	54
4.5. Reflexões sobre desafios e potencialidades no ensino de Artes Visuais.....	56
5. CONCLUSÃO.....	59
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXO A - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	68

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade tanto para a educação básica quanto para o ensino superior brasileiro. A inclusão deve estar presente em todas as etapas da formação humana e exige que as instituições educacionais repensem seus currículos e práticas institucionais de permanência e acessibilidade. Estudos recentes mostram que, apesar do aumento das matrículas de pessoas com TEA em todos os níveis de ensino, ainda existem muitas barreiras (físicas, pedagógicas, atitudinais, dentre outras) que dificultam sua participação plena e efetiva no ambiente escolar e universitário (Moura Ferreira; Semcovici Nozi, 2025).

Tal processo de inclusão foi fortalecido com a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (T.E.A), que reconhece o autismo como uma deficiência e garante às pessoas com TEA seus direitos básicos à educação, à saúde, ao trabalho e à participação na sociedade como um todo.

A diversidade presente nas salas de aula exige que docentes e instituições educacionais repensem suas práticas e criem estratégias que garantam a participação de todo o grupo discente no processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, o ensino de artes visuais ganha destaque, pois oferece múltiplas linguagens, recursos sensoriais e possibilidades expressivas que favorecem a comunicação, a imaginação e o desenvolvimento integral de estudantes, especialmente daqueles com TEA.

Como ressaltam Barbosa, Gonçalo e Ferreira (2022, s. p.), “o conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender”. Essa compreensão reforça a importância da arte como campo que estimula a plasticidade em uma pedagogia inclusiva voltada às singularidades dos estudantes com TEA. Além disso, quando pensamos as imagens por meio de perspectivas críticas, as aulas de artes podem encontrar

caminhos antinormativos<sup>1</sup> e de reconhecimento dos saberes infantis, em um espaço descentralizado, que valorize as diferenças (Cunha, 2019). Assim, o ensino de artes visuais não se limita às experiências com linguagens e técnicas, mas também desperta um olhar crítico para as imagens e para a diferença, ampliando as possibilidades de aprendizagem e inclusão de estudantes com TEA na educação básica.

No Brasil, políticas públicas e documentos normativos asseguram o direito das pessoas com deficiência à educação em todas as suas etapas. Desde a Constituição Federal de 1988, estabelece-se a base jurídica para uma educação democrática, plural e acessível a toda a população. Embora o texto constitucional não mencione diretamente o termo “educação inclusiva”, seus princípios já contêm os fundamentos da inclusão. No entanto, essa base precisa ser complementada por leis infraconstitucionais, políticas e práticas concretas para que a inclusão se torne real e eficaz no cotidiano escolar.

O direito à educação inclusiva é garantido constitucionalmente, mas sua efetivação depende de outros níveis normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) e os currículos estaduais, como o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DCGO). Estes dispositivos constituem marcos fundamentais que orientam a prática pedagógica e a organização do ensino.

Nesta investigação, analisamos os documentos oficiais mencionados, observando de que forma abordam (ou se omitem) em relação à inclusão de estudantes com deficiência e, em específico, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, realizamos entrevistas com duas professoras de Artes Visuais que atuam nas redes municipal de Goiânia e estadual de Goiás. A proposta parte do entendimento de que a simples existência de normativas não garante, por si só, a efetividade das ações inclusivas.

Essa hipótese inicial se confirmou nas entrevistas realizadas, por meio das quais constatamos uma distância significativa entre o que está previsto nos marcos legais e o que é efetivamente desenvolvido nas escolas públicas. Torna-se imprescindível, portanto,

---

<sup>1</sup>A norma é compreendida como uma construção histórica que estabelece padrões de corpo, mente e comportamento, classificando a diferença como desvio. Já a antinormatividade se refere à postura crítica que busca desestabilizar esses padrões, reconhecendo a pluralidade das experiências humanas e denunciando os processos de exclusão que a normalização produz (Moura Ferreira; Semcovici Nozi, 2025).

compreender como esses princípios se concretizam no cotidiano escolar e de que modo docentes constroem estratégias para tornar o ensino realmente acessível.

No campo das Artes Visuais, essa reflexão ganha ainda mais relevância, pois a área favorece o diálogo com as diferenças e valoriza a sensibilidade, a expressão individual e a criatividade por meio de múltiplas linguagens e processos artísticos. Nesse sentido, este trabalho busca responder à seguinte questão: como docentes de Artes Visuais da educação básica compreendem e vivenciam a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em suas práticas pedagógicas, considerando suas experiências cotidianas no chão da escola e sua relação com os documentos normativos?

A educação inclusiva tem como princípio fundamental a garantia de direitos pelas políticas públicas. A prática pedagógica na perspectiva inclusiva depende diretamente da formação docente. Segundo Mantoan, a escola deve ser um espaço que reconhece e respeita as particularidades de cada aluno/a, proporcionando oportunidades adequadas para o desenvolvimento pleno de suas habilidades e potenciais (apud Santos *et al.*, 2024, p. 645). Ainda conforme a autora, é necessário desconstruir as barreiras que limitam a participação de estudantes, por meio de adaptações curriculares, apoios personalizados e de uma mudança na cultura escolar que promova a inclusão em todos os níveis (apud Santos *et al.*, 2024, p. 714).

O termo “chão da escola” utilizado por nós como título desse trabalho veio do desejo de realizarmos entrevistas com professoras que atuam na área e diariamente convivem com estudantes com TEA em suas aulas. Pode-se interpretar “chão da escola” como o cotidiano real do espaço, onde as políticas públicas e os documentos oficiais sobre educação se concretizam (ou deixam de se concretizar) na prática docente. Em outras palavras, é o ambiente escolar vivo, onde docentes, estudantes e demais profissionais da escola vivenciam, interpretam e aplicam as diretrizes que orientam o ensino inclusivo. Como afirma Pereira (2017, p. 155), “o termo carrega uma dimensão política: ele remete ao local onde as políticas e os discursos educacionais se realizam ou fracassam diante das condições reais”. Assim, o “chão da escola” representa a prática pedagógica em contraste com o campo teórico dos documentos oficiais, configurando-se, como destaca o autor, em “um espaço simbólico de disputa, onde se entrecruzam a prática cotidiana, os discursos acadêmicos e as contradições das políticas educacionais” (Pereira, 2017, p. 156). É nesse espaço que se evidenciam, de modo mais intenso, as tensões entre teoria e prática.

Como aponta Nobre (2023), o “chão da escola” não se limita ao espaço físico, mas constitui um lugar de produção de saber, resistência e reflexão crítica. A autora evidencia a dicotomia ainda presente entre “quem pensa” (as instâncias superiores e os formuladores de políticas) e “quem executa”, isto é, o corpo docente que enfrenta cotidianamente os desafios de transformar tais diretrizes em práticas reais. Essa compreensão dialoga diretamente com o objetivo deste trabalho, que busca compreender a distância entre os discursos oficiais e o cotidiano docente. Para isso, realizamos entrevistas com duas professoras que atuam na educação básica do estado de Goiás, a fim de nos aprofundarmos em questões que muitas vezes não são abordadas nos documentos oficiais. As falas das entrevistadas revelam críticas à BNCC, à falta de apoio institucional e diversos outros impasses e dificuldades enfrentadas no cotidiano escola: este texto, portanto, se apoia na escuta e nas entrevistas semiestruturadas como formas de reconhecer as docentes como produtoras de conhecimento, e não apenas executoras de políticas.

A formação docente em Artes Visuais, nesse contexto, é um elemento central da pesquisa. O ensino de arte pode proporcionar, como veremos nas entrevistas realizadas, práticas que visam a superação de barreiras de exclusão. Nesse contexto, é fundamental compreender que muitas dessas barreiras não são apenas individuais ou circunstanciais, mas resultam de uma lógica social mais ampla. Trata-se do capacitismo. Conforme argumenta Piccolo (2024), o capacitismo não se restringe a atitudes isoladas de preconceito ou ignorância: ele constitui uma estrutura transversal de poder, que produz, hierarquiza e normatiza corpos a partir de valores associados à produtividade, à inteligência, à eficiência e à estética<sup>2</sup>. Professores e professoras precisam não apenas conhecer a legislação e os princípios da educação inclusiva, mas também desenvolver sensibilidade, criatividade e competência para lidar com a pluralidade de modos de ser e aprender. Como observamos nos relatos das entrevistas realizadas, as práticas pedagógicas devem ir além da adaptação curricular: é necessário construir ambientes de aprendizagem que favoreçam a escuta, a afetividade, a cooperação e o respeito à singularidade de cada estudante.

Diante desse cenário, o presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo geral investigar como professoras de Artes Visuais da educação básica compreendem e vivenciam a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em suas práticas pedagógicas, articulando suas experiências no chão da escola com os documentos

---

<sup>2</sup> Trata-se, portanto, de um sistema que organiza discursos, práticas e expectativas sociais, definindo quais corpos são reconhecidos como plenamente capazes e quais são interpretados como deficitários ou inadequados.

oficiais e com abordagens críticas sobre inclusão e formação docente. A pesquisa busca, assim, contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que assegurem o direito à educação de qualidade e promovam a sensibilidade, a criatividade e o respeito à singularidade de cada estudante.

O texto apresenta contribuições de diferentes referenciais teóricos que sustentam a análise realizada, articulando perspectivas críticas, inclusivas e estéticas. Destacam-se Paulo Freire, Vigotski e bell hooks, que fundamentam uma educação dialógica, relacional e comprometida com a escuta. Somam-se as reflexões de Mantoan e Del Prette sobre inclusão escolar e habilidades sociais, além das contribuições de Irene Tourinho e Ana Mae Barbosa no campo da cultura visual e do ensino da arte, ressaltando a potência das visualidades, da criação e das experiências sensoriais no processo educativo.

Para orientar o percurso reflexivo adotado, este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em quatro seções principais. A segunda seção, após esta introdução, apresenta a fundamentação teórica acerca do TEA e a análise dos documentos oficiais. A terceira seção descreve o caminho metodológico, explicitando a abordagem qualitativa, os procedimentos de coleta e análise de dados, o perfil das participantes e o contexto escolar investigado. Em seguida, a quarta seção traz a análise das entrevistas com as professoras A e B, articulando suas práticas, percepções e estratégias pedagógicas às discussões teóricas e aos documentos normativos. Por fim, a conclusão retoma as principais questões debatidas, evidencia as tensões entre teoria e prática no chão da escola e aponta contribuições e desdobramentos possíveis para a formação docente e para o ensino inclusivo de Artes Visuais.

Ao aproximar teoria e prática, pretendemos com este trabalho fortalecer reflexões sobre o papel da formação docente em Artes Visuais por meio de práticas pedagógicas que promovam escuta, acolhimento, criatividade que se aproxime cada vez mais de uma educação inclusiva e democrática.

Este trabalho nasceu do nosso desejo de contribuir com os processos de inclusão escolar. Observamos que, até alguns anos atrás, era raro encontrar estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em turmas regulares: seja pela ausência de diagnóstico, seja pela falta de condições que garantem o acesso e a permanência desses estudantes nos ambientes escolares. Esse olhar se tornou mais sensível e consciente quando ingressamos na Licenciatura em Artes Visuais, pois, ao longo do curso, compreendemos que é dever da

sociedade e da escola criar meios para que o espaço educacional seja, de fato, acessível e acolhedor para todos e todas. Uma disciplina que contribuiu significativamente para essa compreensão foi a de Laboratório de Produção Artística I, ministrada pelo professor Dr. Luiz Olivieri. Nela, fomos provocados a pensar a produção visual por meio da escuta. Essa abordagem se articulou com outra proposta da disciplina: a criação de audiodescrições das imagens presentes no Beco da FAV-UFG, destinadas ao aplicativo ABFAV<sup>3</sup>. Para esse trabalho, cada dupla selecionou uma intervenção visual do Beco (em sua maioria grafites e pichações) e elaborou uma descrição minuciosa em áudio, de modo que pessoas com deficiência visual pudessem ter acesso a essas produções. Após as gravações, o professor reuniu todos os arquivos em um aplicativo próprio, permitindo que visitantes percorressem o Beco ouvindo as audiodescrições e reconhecendo, por meio da escuta, as imagens que os cercam.

Em um contexto educacional mais abrangente, para mim, Ingrid, esse tema sempre foi algo intrigante. Desde pequena, quando frequentava a escola de ensino básico, não entendia o motivo de não haver pessoas com TEA, ou com outras deficiências nas salas de aula. Tenho 24 anos e vejo que isso é muito recente. Conheci alguém com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)<sup>4</sup> apenas no terceiro ano do ensino médio. Quando esse aluno chegou na escola, o diretor avisou para nós que ele tinha esse transtorno e para “tratá-lo bem”. Naquela época, eu nem sabia o que era TDAH, algo que, de desconhecido para a maioria das pessoas, passou a ser tratado de forma até mesmo banalizada nos dias de hoje. Aliás, com o avanço dos meios digitais a cada dia se criam novas tendências e novas trends que banalizam essas deficiências e muitas vezes disseminam desinformação. O que antes era invisibilizado pela exclusão, agora é frequentemente generalizado e tratado, muitas vezes, de maneira superficial. Eu como uma pessoa neurodivergente me vejo mais uma vez sendo alvo de discriminação velada e por isso creio que ainda precisamos discutir fortemente esse tema nas escolas e nas universidades. Por mais que eu tenha me sentido acolhida na faculdade (e eu nunca havia me sentido assim na escola), percebi que faltava muito para alcançarmos uma inclusão verdadeira. Pessoas com dificuldades de aprendizagem ou que aprendem de forma diferente ainda sofrem com os modelos padronizados de ensino desses ambientes. Fiz meus

---

<sup>3</sup>Mais informações sobre o aplicativo ABFAV podem se encontradas no link: <https://fav.ufg.br/n/183031-aplicativo-de-audiodescricao-sera-inaugurado-na-fav>

<sup>4</sup> Atualmente o TDAH não é classificado como deficiência para fins legais no Brasil, o que significa que não concede os mesmos direitos automáticos garantidos a pessoas com deficiência.

testes neuropsicológicos apenas depois de adulta, no último ano de faculdade, e isso me trouxe uma revolta muito grande: durante a minha vida inteira fui vista como incapaz por ser diferente, por não conseguir me comunicar como as outras pessoas, quando, na realidade, eu só precisava de apoio familiar e institucional. Essa inquietação pessoal se tornou uma inquietação geral, e o meu desejo é maior do que eu: esse TCC não é sobre mim, mas sobre todas as Ingrids que precisavam de outras metodologias e de um ambiente inclusivo.

Para mim, Josué Menezes, durante a minha formação em Licenciatura em Artes Visuais na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, sempre nos foi apresentado a perspectiva de um ensino inclusivo da disciplina de artes visuais e durante toda a graduação somos incentivados a buscar melhores práticas docentes que potencializam uma educação que proporcione um aprendizado com equidade para todos os alunos que cruzem nosso trajeto docente. Porém, por mais que sempre presente, o aprofundamento proporcionado pelo próprio curso se mostrou faltoso e disperso, sentimos a falta de um direcionamento mais efetivo que a graduação em um curso de licenciatura deveria propor para seus estudantes e futuros docentes de artes visuais, já que ministraremos uma disciplina que abrange métodos que podem se mostrar eficazes no aprendizado dos estudantes com o TEA. Durante minha trajetória pelo “chão da escola” atuei como professor e auxiliar de coordenação em escolas particulares de Goiânia, onde tive contato com a educação inclusiva pela primeira vez e onde me interessei definitivamente pela pesquisa do TEA. Esses anos atuando em conjunto com professores, auxiliares e estagiários de cursos como pedagogia e psicologia no ensino de estudantes autistas acendeu o desejo em escrever este trabalho com essa temática, de forma com que a educação inclusiva de estudantes com TEA seja a protagonista durante toda a minha carreira acadêmica como professor de artes visuais.

## **2. TEA E DOCUMENTOS OFICIAIS**

Nesta seção, apresentamos aportes teóricos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e examinamos os documentos legais e curriculares que estruturam a educação básica no Brasil, identificando tanto os avanços normativos quanto as lacunas relacionadas à inclusão escolar. Assim, articulamos perspectivas conceituais, legais e pedagógicas que ajudam a compreender o problema de pesquisa, especialmente no que diz respeito aos limites e às omissões dos currículos oficiais (BNCC e DCGO) diante das demandas de estudantes com TEA.

### **2.1. Transtorno do espectro autista (TEA): concepções e características**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por diferenças persistentes na comunicação e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2013). Trata-se de uma condição heterogênea em suas manifestações clínicas e comportamentais (Jeste & Geschwind, 2014), variando em intensidade e combinação de características: razão pela qual se utiliza o termo “espectro”. A prevalência é maior em meninos do que em meninas, embora estudos indiquem subdiagnóstico no público feminino. Cada pessoa com TEA apresenta um conjunto único de características, o que exige cuidado para evitar generalizações e atenção às singularidades de desenvolvimento, aprendizagem e expressão.

Del Prette e Del Prette (2017) afirmam que o desenvolvimento das habilidades sociais deve integrar o processo educativo do estudante autista, uma vez que influencia sua participação e autonomia. Para esses autores, a escola deve constituir-se como um espaço de interação e mediação das relações sociais, favorecendo a aprendizagem e o bem-estar do aluno e da aluna com TEA. Nesse sentido, as artes visuais podem se tornar um recurso pedagógico valioso, pois ampliam as possibilidades de comunicação não verbal e expressão de emoções e sentimentos, criando pontes simbólicas entre o sensível e o cognitivo. A

linguagem visual, o gesto e a materialidade artística podem funcionar como mediadores potentes no processo de inclusão, principalmente para estudantes cuja comunicação verbal é limitada ou não convencional.

Lima et al. (2022) aprofundam essa discussão ao destacar que compreender o TEA implica reconhecer a diversidade de modos de ser e de aprender, exigindo da/do docente uma postura de escuta e adaptação contínua. Os autores enfatizam que os déficits na comunicação e na linguagem estão entre as características mais recorrentes observadas, envolvendo desde a ausência da oralidade até dificuldades sutis no uso pragmático da linguagem, o que pode comprometer o diálogo, a expressão de sentimentos e a reciprocidade emocional. A comunicação não verbal (como gestos, expressões faciais e contato visual) também pode ser prejudicada, impactando as interações e a compreensão de contextos simbólicos. Essa perspectiva reforça a importância de ambientes educativos que valorizem múltiplas formas de expressão, especialmente nas Artes Visuais, que podem oferecer caminhos sensíveis para a comunicação e o desenvolvimento de interações sociais e afetivas do/da estudante.

Além dos aspectos comunicacionais, Lima et al. (2022) apontam que os comportamentos repetitivos e os interesses restritos, frequentemente associados ao TEA, não devem ser vistos apenas como barreiras à aprendizagem, mas também como possíveis pontos de interesse pedagógico. A inflexibilidade cognitiva, por exemplo, pode manifestar-se como resistência a mudanças de rotina ou dificuldade em lidar com abstrações, mas, quando compreendida como uma forma específica de organização do pensamento, pode orientar estratégias didáticas que aproveitam os focos de atenção e curiosidade do/da estudante. Assim, o que antes parecia um obstáculo pode se transformar em um ponto de partida para o engajamento e a construção do conhecimento.

As dificuldades de aprendizagem associadas ao TEA decorrem, portanto, de uma combinação de fatores linguísticos, cognitivos e sociais que exigem uma abordagem pedagógica sensível às diferenças. Em atividades de leitura e raciocínio lógico, as crianças com TEA podem apresentar limitações na compreensão de inferências e conceitos abstratos, além de dificuldades para acompanhar narrativas complexas (Lima et al., 2022). Por isso, o diagnóstico precoce e a intervenção continuada são fundamentais, sobretudo nas etapas iniciais da alfabetização, quando a linguagem escrita e a oralidade se entrelaçam de forma decisiva para o desenvolvimento cognitivo e comunicativo. O reconhecimento dessas

especificidades permite planejar práticas que acolham a diversidade e promovam a autonomia do/da estudante.

Por fim, os autores defendem a necessidade de ressignificar a prática docente frente à neurodiversidade, compreendendo que o conhecimento sobre as características clínicas e os estilos de aprendizagem dos estudantes com TEA deve subsidiar o trabalho pedagógico tanto na sala de aula regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa mudança de perspectiva implica ultrapassar o paradigma biomédico e adotar metodologias mais flexíveis, interativas e mediadas socialmente. Como aponta Weizenmann (2020), a experiência de inclusão escolar de alunos com TEA exige que o docente intervenha intencionalmente nas práticas de interação, comunicação e participação, tornando o ambiente escolar um espaço de convivência e aprendizado mútuo. Dessa forma, compreender o TEA para além das limitações clínicas e acolher suas nuances no cotidiano escolar são passos essenciais para a construção de uma inclusão efetiva e significativa.

No artigo “Transtorno do Espectro Autista: diagnóstico e intervenção psicopedagógica clínica”, Resende e Campos (2024) explicam que o conceito de TEA passou por amplas reformulações ao longo das últimas décadas. Com a publicação do *DSM-5-TR* e da *CID-11*, antigas categorias como autismo infantil, síndrome de Asperger e transtorno desintegrativo da infância foram unificadas sob a designação única de TEA, o que reflete uma compreensão mais abrangente das manifestações e graus de comprometimento associados à condição. As autoras destacam que os sinais do espectro podem se manifestar precocemente, entre 12 e 24 meses, e que a identificação dos primeiros indícios é essencial para favorecer intervenções adequadas e o desenvolvimento de habilidades comunicativas e sociais desde os estágios iniciais da infância.

Ainda segundo Resende e Campos (2024), o TEA resulta de uma complexa interação entre fatores biológicos, genéticos e ambientais, o que afasta interpretações reducionistas ou exclusivamente comportamentais. A presença de condições genéticas associadas, histórico familiar e complicações perinatais são mencionadas como fatores de risco relevantes. As autoras ressaltam, ainda, que a classificação dos níveis de suporte (leve, moderado e intenso) introduzida pelo *DSM-5-TR*, orienta a compreensão das necessidades individuais, mas não deve ser interpretada de forma hierárquica. O foco deve recair sobre o apoio necessário para

que cada pessoa com TEA alcance autonomia e participação social, em vez de estabelecer comparações entre graus de funcionamento.

## **2.2. Documentos oficiais analisados**

Nesta subseção, analisamos os documentos centrais que estruturam a educação básica brasileira e o marco legal da inclusão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015) e os currículos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO, 2018). Nosso enfoque consistiu em compreender como cada um desses documentos aborda (ou silencia) direitos, garantias e responsabilidades relacionados à inclusão escolar, especialmente no que diz respeito a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Enquanto as leis apresentam dispositivos normativos explícitos sobre acessibilidade, participação e eliminação de barreiras, os currículos analisados revelam lacunas significativas, oferecendo pouco ou nenhum direcionamento para práticas inclusivas no ensino de Arte.

### **2.2.1. Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB)**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, constitui o principal marco regulatório da educação brasileira e organiza os princípios, finalidades e responsabilidades que orientam a oferta educacional no país. Por ser a lei que estrutura todo o sistema educacional, a LDB estabelece as bases legais para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes, definindo diretrizes gerais para a educação básica e superior. No contexto desta pesquisa, interessa-nos compreender como a LDB incorpora, ainda que de modo amplo, princípios de equidade, atendimento educacional especializado e participação de estudantes com deficiência na escola regular.

A LDB estabelece, logo em seu Art. 3º, que um dos princípios estruturantes do ensino é a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). Esse dispositivo orienta que o sistema educacional brasileiro deve assegurar que todos e todas estudantes ingressem, permaneçam e avancem em sua trajetória escolar em condições de equidade, constituindo-se como base normativa do acesso democrático e universal à educação. No mesmo sentido, o Art. 4º da LDB determina que é dever do Estado garantir o “acesso público e gratuito ao ensino fundamental e médio para todos os que não o concluíram na idade própria” (BRASIL, 1996), reafirmando que a educação básica deve ser um direito efetivo e não apenas formal.

No que se refere especificamente à inclusão de pessoas com deficiência, a LDB apresenta dispositivos importantes. O Art. 4º, inciso III, estabelece como dever do Estado o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos que dele necessitem, na forma da lei” (Brasil, 1996). Já o Art. 58 define a educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais<sup>5</sup>” (Brasil, 1996), indicando que a inclusão deve ocorrer no interior da escola comum. O §1º do mesmo artigo determina que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996). Esses dispositivos dialogam diretamente com o Art. 208, inciso V, da Constituição Federal, que reconhece como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988), reforçando o princípio da inclusão como eixo estruturante da educação básica.

As implicações desses dispositivos são significativas: a LDB estabelece que a escola regular é o espaço de referência para a educação de estudantes com deficiência e que o sistema de ensino deve garantir atendimento educacional especializado, serviços de apoio e condições que assegurem sua participação. Por ser uma lei de princípios gerais, a LDB não tem como função detalhar adaptações curriculares, orientações pedagógicas específicas ou

---

<sup>5</sup> Embora a LDB (1996) utilize expressões como “portadores de necessidades especiais”, esses termos são hoje considerados incorretos e devem ser evitados. A deficiência não é algo que se porta, mas uma condição existencial da pessoa. Conforme orienta o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, expressões como *Pessoa Portadora de Deficiência (PPD)* ou *Portador de Necessidades Especiais (PNE)* “não traduzem a realidade de quem possui deficiência” e não devem ser utilizadas. A forma correta e oficial é Pessoa com Deficiência, conforme definido pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13 de dezembro de 2006, ratificada no Brasil com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 (TJDFT, 2023).

diretrizes de acessibilidade, aspectos que serão posteriormente regulamentados por políticas complementares. Assim, questões como tecnologias assistivas, metodologias diferenciadas ou orientações específicas para componentes curriculares, como Arte, não aparecem no texto legal. Esses limites decorrem de seu caráter estruturante e reforçam a necessidade de articulação com outras normativas, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei n.º 13.146/2015), que aprofunda e explicita direitos relativos à acessibilidade, adaptações razoáveis, apoios e participação plena na educação.

### **2.2.2. Lei no 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei Berenice Piana)**

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, constitui um marco legal fundamental para a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Sua relevância reside no fato de que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e detalha direitos específicos para esse público, que até então não contava com legislação própria.

No Art. 1º, § 1º, a lei apresenta uma definição técnica do TEA, descrevendo-o pela presença de deficiência persistente e clinicamente significativa na comunicação e interação sociais, bem como por padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Já o Art. 1º, § 2º, determina que a pessoa com TEA “é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Esse ponto é central porque garante o acesso da pessoa com TEA a todas as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência.

A lei possui caráter intersetorial, conforme previsto no Art. 2º, inciso I, que destaca a articulação entre políticas de saúde, educação e assistência social. No Art. 3º são listados os direitos da pessoa com TEA, incluindo o acesso a ações e serviços de saúde com atenção integral, como diagnóstico precoce e atendimento multiprofissional, e o acesso à educação e ao ensino profissionalizante.

Ao estabelecer que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, a Lei nº 12.764/2012 cria as condições para que esse público seja alcançado por outras legislações posteriores, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), promulgada três anos depois.

Um dos artigos de maior impacto no cotidiano escolar é o Art. 7º, que prevê penalidade para o gestor escolar ou autoridade competente que recusar matrícula de estudante com TEA ou com qualquer outro tipo de deficiência, estabelecendo multa de 3 a 20 salários-mínimos. O § 1º deste mesmo artigo também prevê perda do cargo em caso de reincidência. Fica evidente, pelo caráter punitivo do dispositivo, que a recusa de matrícula é tratada como uma violação grave dos direitos da pessoa com deficiência, reafirmando o compromisso legal com a garantia do acesso à educação.

Apesar da clareza desse dispositivo legal, é importante destacar que sua efetividade ainda encontra entraves significativos na realidade escolar brasileira. Casos de recusa explícita ou velada de matrícula continuam a ocorrer, seja por desconhecimento da legislação, por falta de preparo institucional ou por práticas capacitistas que naturalizam a exclusão. Mesmo quando a matrícula é efetivada, muitas escolas deixam de garantir as condições necessárias para que estudantes com TEA possam permanecer, participar e aprender de forma plena, seja pela ausência de apoios, pela falta de formação docente ou pela inexistência de ambientes pedagógicos inclusivos. Assim, ainda que a lei estabeleça sanções severas para a recusa de matrícula, a distância entre o texto legal e o cotidiano das instituições evidencia que o cumprimento efetivo da legislação depende de ações concretas de gestão, organização escolar e responsabilização das instâncias competentes.

### **2.2.3. Lei no 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)**

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, constitui um dos marcos mais significativos da legislação brasileira voltada aos direitos das pessoas com deficiência. Sancionada em 6 de julho de 2015, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, a LBI

representa a consolidação de princípios já estabelecidos na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional. A lei aprofunda e detalha garantias relativas à igualdade de oportunidades, acessibilidade, participação social, proteção contra discriminação e direitos educacionais, orientando políticas públicas e práticas institucionais em diversas áreas, especialmente na educação. Trata-se, portanto, de um documento fundamental para compreender a inclusão como um direito e um dever do Estado, das instituições e da sociedade.

A LBI estabelece em seu artigo 2º que “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, art. 2º). Observamos que a lei não enumera individualmente cada deficiência, adotando um conceito abrangente baseado na interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras sociais. Nesse sentido, embora o texto legal não mencione explicitamente o Transtorno do Espectro Autista (TEA), este pode ser compreendido dentro da categoria de deficiência, uma vez que se trata de um transtorno do neurodesenvolvimento de caráter permanente, cujas manifestações, variáveis em grau e intensidade, podem envolver dificuldades de comunicação, comportamento e interação social, afetando a participação plena da pessoa na sociedade.

Outro ponto fundamental para o contexto desta pesquisa, que analisa o TEA no ambiente escolar, é que o Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça que a deficiência não deve ser entendida apenas como uma condição individual, mas como o resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e as fronteiras físicas, pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e sociais presentes nos espaços educativos. Nesse sentido, a lei determina que a

avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação (Brasil, 2015, art. 2º-A).

Tal definição é especialmente relevante para o contexto escolar, onde diversos agentes (docentes, gestores/as, colegas, equipe de apoio e a própria organização do ambiente)

constituem e influenciam diretamente as condições de aprendizagem e participação de estudantes com TEA: uma condição que requer a eliminação de barreiras e a necessidade de apoios para garantir autonomia, participação social, acesso à educação, saúde, trabalho e demais direitos.

O art. 3º da Lei nº 13.146/2015 define “barreiras” como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”, classificando-as como urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, comunicacionais e informacionais, atitudinais e tecnológicas (Brasil, 2015, art. 3º, IV). Essa definição legal reforça que a responsabilidade pela inclusão é institucional e coletiva, e não apenas da pessoa com deficiência. Ao explicitar as múltiplas formas de barreiras, a LBI determina que o Estado, as instituições e a sociedade atuem na identificação e remoção desses impedimentos, garantindo acessibilidade, adaptações razoáveis e condições equitativas de participação. Assim, evidencia-se que não se trata apenas de obstáculos físicos, mas de qualquer tipo de impedimento: especialmente os atitudinais e comunicacionais que possam comprometer a participação plena de pessoas com deficiência.

Em relação ao pleno exercício dos direitos e a superação de barreiras, a Lei nº 13.146/2015 estabelece princípios fundamentais como a dignidade da pessoa humana, a não discriminação, a igualdade de oportunidades e a inclusão em todos os aspectos da vida. Explicitamente, a lei reforça que pessoas com deficiência têm direito, em todas as etapas da educação, a adaptações que atendam suas demandas, atendimento educacional especializado, acessibilidade e políticas públicas que assegurem seu desenvolvimento pleno e sua cidadania. Em diversos trechos, a lei refere-se a “acessibilidade”, “atendimento especializado”, “educação inclusiva”, “adaptações razoáveis”, entre outros dispositivos, reforçando que esses são direitos concretos e garantidos pelo Estatuto. Em síntese, a LBI configura-se como uma proteção legal que exige ações afirmativas para que cada indivíduo com deficiência, incluindo estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), exerça seus direitos em condições de igualdade.

Portanto, o conceito de inclusão, no contexto da LBI, consolida-se como um imperativo legal e um projeto político-social de transformação da sociedade. A lei, em seu cerne, promove um deslocamento fundamental do olhar: a deficiência deixa de ser vista como

um “problema individual” e passa a ser compreendida como o resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras sociais impostas pelo ambiente. Essa mudança de perspectiva tem implicações diretas no campo educacional, pois no chão da escola que muitas dessas barreiras se tornam mais visíveis e exigem respostas institucionais.

É justamente ao tratar da educação que a LBI aprofunda e materializa esses princípios. Nos artigos 27 e 28, a lei estabelece as bases do sistema educacional inclusivo brasileiro e detalha as responsabilidades do poder público, indicando de forma objetiva como a inclusão deve ser efetivada no cotidiano escolar.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, art. 27)

Esse artigo não apenas assegura o direito à educação em todos os níveis, mas também estabelece um compromisso com a personalização e com a qualidade do ensino, ao enfatizar o desenvolvimento máximo das potencialidades de cada estudante.

Para concretizar esse direito, o art. 28 detalha as obrigações do poder público, que incluem a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Entre essas obrigações, destacam-se a criação de projetos pedagógicos inclusivos e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o cumprimento de suas metas de ensino e aprendizagem; [...] VIII – a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias e da comunidade, em todas as etapas do processo educativo. (Brasil, 2015, art. 28)

Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as barreiras mais impactantes no ambiente escolar costumam manifestar-se especialmente nas dimensões comunicacional, sensorial e atitudinais. A hipersensibilidade a estímulos (como luzes, sons e

texturas) e as dificuldades na comunicação social evidenciam que a inclusão não pode se limitar a adaptações arquitetônicas, assim como poderemos observar nas análises das entrevistas com as professoras na seção 4 deste trabalho.

A LBI pressupõe uma mudança cultural profunda nas instituições de ensino. Um outro ponto importante nesse sentido é a participação da família e o enfoque político da inclusão presente no artigo 28, inciso VIII. Ele enfatiza o direito à participação do estudante com deficiência e de sua família em todas as etapas do processo educativo. Essa diretriz tem um caráter político central: reconhece que a inclusão não pode ser uma decisão unilateral da escola, pois deve incorporar o conhecimento e a experiência dos sujeitos envolvidos e na definição das adaptações e apoios necessários.

Em síntese, a LBI apresenta uma perspectiva política e social que convoca o sistema educacional à transformação de suas práticas. A inclusão, sob a ótica da Lei, é entendida como um processo contínuo que demanda a eliminação sistemática de barreiras e a consolidação de uma escola que reconhece a diversidade, oferece condições equitativas de participação e promove a cidadania plena de todos os seus estudantes, incluindo aqueles com TEA.

#### **2.2.4. Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada ao longo de vários anos e com versões sucessivas, foi homologada em 2017, durante o governo Michel Temer. Sua aprovação marcou a consolidação de um currículo nacional que define as aprendizagens essenciais às quais todos os estudantes têm direito ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A BNCC tem o propósito de servir como referência para a elaboração dos currículos estaduais e municipais, para a organização das práticas pedagógicas e para a produção de materiais didáticos, avaliações e formações docentes. Apesar de seu caráter orientador, o documento tem sido alvo de críticas por apresentar lacunas importantes: especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência, à educação especial e às orientações específicas para práticas pedagógicas inclusivas.

Uma análise do documento obtida por meio de uma busca por palavra (“word search”), evidencia que o termo “deficiência” aparece apenas quatro vezes em toda a BNCC, localizada ainda na parte introdutória e ainda sim apenas na página 16. Essa menção, breve e pontual, integra uma discussão mais ampla sobre as desigualdades históricas que marcam a educação brasileira. Nesse trecho, a BNCC descreve assimetrias persistentes no acesso, na permanência e na aprendizagem, destacando desigualdades relacionadas à raça, gênero e condição socioeconômica, para então incluir o compromisso com os estudantes com deficiência dentro do princípio geral da equidade. Importante destacar que, além dessas poucas referências, através ainda do “word search” vimos que a palavra “acessibilidade” não aparece em nenhuma parte do documento, o que evidencia a ausência de um vocabulário direcionado às necessidades educacionais específicas desse público.

Como consta na BNCC (2017, p. 15):

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Esse registro único insere-se em um argumento que convoca redes e instituições escolares a assumirem a equidade como eixo das decisões curriculares. No entanto, essa referência não é retomada e aprofundada posteriormente, não se convertendo em diretrizes específicas ao longo do texto.

No que se refere ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), a BNCC não apresenta orientações específicas dentro do componente curricular Arte, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Não há menções diretas ao TEA, à educação especial ou à necessidade de adaptações pedagógicas voltadas a esse público. As habilidades, competências e unidades temáticas são descritas de forma universal, dirigidas ao conjunto dos estudantes, sem distinção por condições ou necessidades educacionais específicas. Assim, embora a BNCC reforce princípios de diversidade cultural e ampliação das experiências estéticas, não estabelece

conexões explícitas entre esses princípios e práticas inclusivas voltadas a estudantes com TEA.

Além disso, a BNCC tampouco oferece orientações sobre adaptações curriculares, flexibilizações metodológicas ou sugestões de atividades diferenciadas em Arte para estudantes com deficiência. O documento também não apresenta qualquer diretriz referente à acessibilidade, seja física, comunicacional ou pedagógica, reforçando a compreensão de que tais orientações devem ser buscadas em outros marcos legais. Ao enfatizar que sistemas de ensino e professores têm autonomia para ajustar as propostas pedagógicas aos seus contextos, a BNCC transfere às redes e às equipes escolares a responsabilidade de construir as adaptações necessárias com base na legislação complementar e nas demandas reais dos estudantes.

Por essa razão, as lacunas identificadas reforçam a necessidade de que práticas inclusivas se apoiem em outros marcos normativos, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e as políticas de educação inclusiva. Esses documentos tratam explicitamente de acessibilidade, recursos pedagógicos e adaptações curriculares para estudantes com deficiência. Ao não detalhar tais orientações no componente Arte, a BNCC torna ainda mais central o papel das escolas e dos docentes na garantia de que todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA, tenham acesso pleno e significativo às práticas artísticas, em consonância com suas singularidades.

No artigo “Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu!” (DE PAOLI et al., 2023), as autoras argumentam que a BNCC foi moldada à formação de um sujeito baseado no desenvolvimento psicofisiológico típico e hegemônico, o que contribui para a invisibilização de grupos que não se enquadram nesse padrão. As autoras evidenciam que a noção de “diversidade” é mobilizada de forma genérica, muitas vezes apenas como qualificativo (sociedade diversa, culturas diversas etc.), sem nomear de maneira consequente os grupos historicamente oprimidos. A deficiência, em particular, é subsumida sob esse guarda-chuva amplo da diversidade, o que dilui as demandas específicas das pessoas com deficiência e de outros grupos minorizados, produzindo um discurso que fala de tudo e, portanto, não se traduz em ações concretas de inclusão escolar. Diante dessas ausências e silenciamentos, o artigo defende que os profissionais da educação não devem se orientar exclusivamente pela BNCC, sendo necessário que o trabalho pedagógico vá além do

documento normativo, incorporando discussões explícitas e práticas intencionais sobre deficiência e inclusão, com vistas à emancipação humana.

### **2.2.5. Documento Curricular para Goiás Ampliado – DC-GO Ampliado (2018)**

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) é resultado de um processo de implementação da BNCC no estado de Goiás. Após a homologação da BNCC em 2017, as ações se concentraram na implementação, culminando, em 2018, na elaboração do DC-GO, que define as aprendizagens essenciais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no território goiano.

Da mesma forma que observamos a omissão da BNCC em relação à inclusão de pessoas com deficiência no seu documento, no Documento Curricular para Goiás (DCGO), há apenas duas únicas referências à inclusão de pessoas com deficiência. Elas aparecem de forma pontual, fragmentada e sem desdobramentos pedagógicos, revelando um alinhamento integral ao caráter generalista e omissivo da BNCC. A única menção direta ao termo “deficientes” surge no componente História, na habilidade GO-EF09HI26-A que acrescenta “deficientes” ao final do parágrafo abaixo, sem explicitar discussões, orientações ou implicações didáticas para o trabalho docente:

Conhecer e problematizar as lutas por igualdade de direito de populações marginalizadas, suas especificidades, discutindo as políticas públicas afirmativas que visam erradicar todo e qualquer tipo de violência contra negros, indígenas, mulheres, homossexuais, diversidade sexuais, povos da terra, das águas, das florestas, camponeses, sem terra e teto, ciganos, deficientes e outras minorias (Goiás, 2018, p. 117).

Além disso, o documento apresenta apenas uma nota de rodapé remetendo ao Decreto nº 6.949/2009 (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência), reafirmando princípios gerais de educação inclusiva, como adaptações razoáveis, apoio individualizado e acesso ao ensino regular, mas sem transformar esses princípios em diretrizes curriculares concretas. Não há, ao longo do documento, qualquer desenvolvimento sobre

inclusão no ensino de Arte, tampouco menções a acessibilidade, TEA, Educação Especial, práticas pedagógicas inclusivas ou adaptações curriculares específicas. Assim como ocorre na BNCC, cuja ausência de orientações explícitas sobre deficiência e inclusão resulta em silenciamentos estruturais, o DCGO reproduz essa lacuna, oferecendo apenas um reconhecimento nominal da existência das pessoas com deficiência. Essa omissão, herdada do documento nacional, tende a se materializar nas práticas pedagógicas cotidianas, impactando os diversos chãos das escolas do estado de Goiás e, seguramente, de outras redes brasileiras, que permanecem sem parâmetros teóricos e metodológicos que orientem a construção de práticas inclusivas no ensino de Arte em seus currículos.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. Tipo de pesquisa e abordagem

Para esta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, entendendo que a investigação de práticas pedagógicas inclusivas e das experiências das arte-educadoras exige uma análise aprofundada dos contextos, percepções e significados atribuídos pelos/as professores/as em suas vivências cotidianas pois com essa abordagem podemos analisar discursos, práticas, comportamentos e contextos sociais, culturais e históricos. Ela tem foco na experiência subjetiva, interpretação de significados e interação entre os participantes e pesquisadores que inclusive foi a chave para essa pesquisa. Conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa “nada é trivial; tudo tem o potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo” (p. 49).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras da rede pública de ensino, modalidade escolhida por sua flexibilidade e capacidade de acessar interpretações, sentimentos, desafios e estratégias mobilizadas no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As entrevistas foram analisadas de forma descritiva e interpretativa, conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994) e Creswell (2014).

Paralelamente, realizamos uma análise documental dos principais marcos normativos que orientam a educação inclusiva, tais como a BNCC, o DC-GO Ampliado, a Lei nº 12.764/2012 e a Lei nº 13.146/2015. Análise essa que possui características como pesquisa de fontes escritas já existentes e documentos oficiais que relacionam legislação, currículo e prática docente. Tal análise é extremamente necessária para o embasamento teórico da pesquisa para compreendermos como as leis vigentes determinam a educação brasileira e a inclusão dos estudantes no ambiente escolar. Essa análise seguiu as orientações de Lüdke e André (1986) e Cellard (2012).

A pesquisa foi orientada por um enfoque interpretativo que buscou articular os sentidos produzidos pelos relatos docentes com os discursos presentes na legislação e nos currículos oficiais, em diálogo com Geertz (1989) e Ricoeur (1986).

### **3.2 Participantes e contexto escolar**

As participantes desta pesquisa são duas professoras de Arte da educação básica pública, com experiência no trabalho com estudantes com deficiência, identificadas pelos pseudônimos A e B, a fim de preservar suas identidades. Ambas atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no Estado de Goiás e trabalham cotidianamente com estudantes com TEA. A professora A tem mais de 30 anos de atuação, enquanto a professora B aproximadamente 3 anos. Ambas diante das demandas dessas turmas, desenvolvem estratégias e mecanismos que favorecem a participação, o aprendizado e o bem-estar dos alunos. A coleta de dados buscou dar visibilidade ao trabalho destas arte-educadoras, reconhecendo-as como protagonistas das práticas pedagógicas e produtoras de saberes sobre inclusão.

Segundo o Censo Escolar de 2024, as matrículas de estudantes com TEA cresceram 44,4% entre 2023 e 2024, totalizando cerca de 918.877 estudantes. Esse crescimento acompanha o aumento dos diagnósticos, que passaram de 1 a cada 150 crianças (em 2000) para 1 a cada 36, segundo o Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Esse cenário impacta diretamente a atuação docente, exigindo novas técnicas e abordagens para garantir ambientes inclusivos de aprendizagem.

### **3.3 Instrumentos e procedimentos**

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente por meio de encontros remotos via Google Meet, garantindo flexibilidade e aprofundamento das narrativas. Todas as sessões foram gravadas e transcritas, seguindo os protocolos éticos de consentimento e preservação da identidade das participantes. O objetivo desse procedimento foi permitir uma compreensão detalhada das práticas docentes e das experiências relacionadas ao ensino de estudantes com TEA.

### **3.4 Forma de análise dos dados**

Os dados foram examinados por meio da análise textual discursiva, articulando duas fontes principais:

- (1) os documentos oficiais que regulamentam a educação inclusiva no Brasil e em Goiás;
- (2) as entrevistas com as professoras de Arte.

A análise buscou identificar sentidos, tensões, contradições e convergências entre o discurso institucional e as práticas presentes no chão da escola. A leitura interpretativa das transcrições possibilitou compreender como as docentes significam suas ações pedagógicas e como essas ações dialogam, e entram em conflito, com os marcos legais da inclusão.

Essa análise permitiu evidenciar divergências entre normativa e prática, destacando a necessidade de maior efetividade na implementação das políticas públicas voltadas aos direitos educacionais de estudantes com TEA.

### **3.5 Roteiro para entrevistas semiestruturadas**

#### Bloco 1 – Perguntas Comuns a Ambas as Entrevistadas

(para identificar experiências, percepções e estratégias pedagógicas)

-Como você compreende o conceito de inclusão escolar na sua prática como professora de artes visuais?

-Em sua experiência, quais são os principais desafios ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de arte?

-Você já desenvolveu alguma estratégia ou adaptação específica para facilitar a participação de estudantes com TEA nas suas aulas? Poderia contar como foi?

-Como os outros profissionais da escola (coordenação, outros professores, equipe de apoio) participam do processo de inclusão dos alunos com deficiência? Vocês costumam conversar sobre essa temática em reuniões específicas?

-Como você avalia o apoio institucional e formativo que recebeu para trabalhar com alunos com deficiência? A acessibilidade fez parte da sua formação? Você costuma pesquisar sobre esses temas?

-A escola tem algum critério de admissão das/dos professores de artes vinculado à temática da inclusão e acessibilidade? Caso seja em escola pública, no seu concurso houve alguma questão com essa temática?

-Como direcionar a atenção dos alunos com TEA dentro de sala ou para o conteúdo ministrado

-Quais os recursos a escola oferece para que os docentes possam desenvolver atividades que incluam todas as pessoas?

será que uma aula com materiais táteis, e diversos estímulos sensoriais são suficientes para que ocorra uma aprendizagem? Você já realizou alguma avaliação nesse sentido?

Como as professoras enxergam as intervenções realizadas pelos familiares (visita ao psiquiatra e psicólogo, se têm acesso às telas?)

- A BNCC e o DCGO ampliado contribuem para o ensino-aprendizagem das pessoas com TEA?

-De que forma sua vivência como pessoa com deficiência influencia sua visão sobre acessibilidade e inclusão na escola?

-Quais mudanças você percebeu ao longo do tempo nas políticas e nas práticas escolares relacionadas à inclusão de alunos com TEA? No perfil dos/das alunos/as ao longo do tempo? Da escola como um todo? Da quantidade de diagnósticos?

-Em sua experiência na educação infantil, como as atividades artísticas ajudam no desenvolvimento social, emocional e comunicativo dos estudantes com

autismo? Você observa algum tipo de melhora, ou estabilidade das estereotípias e crises durante a produção artística?

-Pode compartilhar alguma experiência marcante ou projeto em que um aluno com TEA tenha se engajado significativamente nas aulas de arte?

-Que tipo de formação continuada você já participou sobre inclusão e ensino de arte, e como ela influenciou sua prática?

Encerramento da Entrevista - Há mais alguma experiência, percepção ou sugestão que você gostaria de compartilhar sobre a inclusão de estudantes autistas nas aulas?

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Análise da entrevista A

A partir de 16 perguntas que articulam arte-educação em experiências concretas do “chão da escola” e a comparação entre a prática docente e os documentos oficiais sobre inclusão e equidade no ensino de estudantes com TEA, estruturamos a entrevista. Nela, a professora descreve suas vivências ao ministrar aulas de arte a partir de uma abordagem que busca propiciar às crianças autistas um ambiente de experimentação, colaboração, experiências táteis e corporais, mesmo diante de um contexto desafiador e, por vezes, violento, conforme veremos durante a análise das respostas. Isso envolve então não apenas ensinar técnicas artísticas, mas também a oferta de experiências que promovam o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. [...] docentes devem criar um ambiente inclusivo e diversificado” (Lemos et al., 2024, p. 14). Essa perspectiva fundamenta o olhar adotado na entrevista com a Professora A, em que a prática artística aparece como campo de mediação simbólica, expressão sensorial e construção coletiva de saberes no contexto da educação inclusiva.

A entrevista com a Professora A começa com a pergunta: “Como você compreende o conceito de inclusão escolar na sua prática como professora de artes visuais? E dessa pergunta já podemos abrir um leque de possibilidades e métodos para a inclusão dentro da aula de artes não apenas para os estudantes autistas, mas para todo o grupo escolar, com neuroatípicos ou neurotípicos. Segundo a professora, dentro de um contexto de ensino fundamental e infantil da rede pública de ensino, deduzimos que a aula de arte pode potencializar a segurança para a experimentação de materiais por pessoas com TEA já que o aprendizado vem de forma processual a partir do uso de materiais para a produção artística: ela entende que pela prática a criança se envolve e se concentra mais no que está realizando e que de fato constrói aprendizagens.

Um outro ponto relacionado à inclusão relatado pela professora é que nas aulas de arte, as crianças vivenciam experiências de liberdade, como a possibilidade de se movimentarem pela sala, o que promove o convívio e a aproximação entre elas, além de ampliar as

possibilidades de criação por meio da colaboração e de uma percepção mais concreta do espaço da sala de aula: “as crianças não precisam ficar necessariamente quietas e não precisam decorar conteúdos” (Professora A, 2025).

Analisando a abordagem da professora podemos estabelecer um paralelo com a obra de Vygotsky (1991), que entende o desenvolvimento humano como um processo histórico e social, mediado pela cultura. Para o autor, as funções mentais superiores não emergem de forma isolada, mas se formam nas interações entre sujeitos: nas trocas simbólicas, afetivas e materiais. No caso da escola, entre estudantes, entre estudantes e outros participantes do contexto escolar, adultos, professores/as e funcionários/as. Assim, quando a professora cria situações em que as crianças aprendem com e através dos outros, ela está promovendo processos de mediação nos quais a arte, os materiais e o próprio espaço se tornam signos culturais que transformam o comportamento e a consciência das crianças, atuando, portanto, como o “signo” de que fala Vygotsky (uma mediação simbólica que ultrapassa a resposta a estímulos e envolve o sujeito na modificação ativa do contexto educativo).

Seguindo o pensamento e métodos aplicados pela professora um dos maiores desafios relatados durante a entrevista foi trabalhar com estudantes com TEA a resistência à situações inesperadas e a aversão a utilização de materiais e técnicas que não são familiares a eles/elas. Como explica a docente: “Muitas vezes, crianças autistas têm dificuldade de tocar em materiais, como argila ou tinta, por exemplo, por uma questão de hipersensibilidade” (Professora A, 2025).

Apesar dessa dificuldade inicial, a professora acredita ser bastante benéfico que a criança tenha esse contato durante as aulas, mesmo que essa barreira não seja superada imediatamente e demande tempo. Dessa forma, evita-se a rejeição e, conseqüentemente, uma adesão às atividades propostas ao longo do ano. “É no tempo singular de cada criança e em seus modos pessoais de participação que a prática artística se viabiliza”. A docente procura reorganizar o contexto para acolher ritmos e sensibilidades diversas, revelando uma concepção de inclusão como um conjunto de práticas, situadas e cotidianas.

Essa resistência à determinados materiais pode ser categorizada como “interesses restritos” pelo DSM - 5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais e um dos comportamentos avaliados para o diagnóstico do TEA. A docente nos apresentou exemplos de atividades e práticas desenvolvidas por meio de sua própria experiência não somente como

arte educadora mas também pelas suas vivências como pessoa com TEA. “Procuo despertar outros sentidos da criança para para que ela queira usá-los. Porque tudo que é estranho assusta o/a autista. Eu também sou autista, vou fazer 50 anos esse ano e até hoje eu tenho muita resistência em coisa diferente, em sair da minha rotina”

Ao propor atividades que envolvem experimentação sensorial, tátil e corporal, a docente mobiliza o que Vygotsky descreve como o caráter mediado da atividade humana: a relação entre sujeito e mundo não é direta, mas se dá por meio de instrumentos e signos culturalmente produzidos. Nesse sentido, a prática artística funciona como mediação simbólica, um campo em que a criança pode reorganizar sua percepção, sua afetividade e seus modos de relação.

A resistência inicial de algumas crianças autistas a certos materiais como parte do processo de desenvolvimento e reconstrução qualitativa da experiência. A cada nova interação, a criança não apenas repete comportamentos, mas reelabora suas formas de agir e sentir, transformando-se a partir das relações que estabelece com os objetos e com os outros.

Assim, como aponta Vygotsky (1991, p. 11), “a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual”.

Seguindo nessa ideia de inclusão por meio da experimentação de materiais coletiva, a professora compartilha nas aulas experimentações da sua própria prática artística que consiste em reciclagem e reutilização de descartes. Ela chegou a conclusão que seus alunos/as autistas experienciaram maior abertura e prazer ao brincar e interagir com objetos que eles/elas mesmos haviam criado, já que já haviam passado por todo processo de avaliação e reconhecimento dos materiais e chegado a um objeto familiar a eles.

Se a criança participa da produção do brinquedo ela já fica familiarizada com a atividade percebe a organização do que vem a seguir que será brincar com aquilo que foi criado e assim já trabalhamos a questão da previsibilidade, no momento em que ela está fazendo aquilo, ela já está preparando do cérebro dela para o que virá depois. Isso diminui a agitação, aquela ansiedade, porque ela sabe o que vai acontecer (Idem, 2025).

Além dos métodos citados acima, a docente também utiliza uma comunicação clara com a turma a respeito da agenda de atividades das próximas aulas, para que os estudantes autistas com dificuldade de adaptação a situações novas não se encontrem em circunstâncias que gerem surpresa no momento das aulas. Dessa forma, busca garantir que o tempo adicional necessário para a adaptação não afete a aprendizagem do/a estudante durante o momento de estudo e produção, levando em conta que já existe um período de adequação aos materiais que serão utilizados ao longo das aulas; o que, segundo a professora, não é uma questão de “uma aula só”, mas uma condição habitual de todas as aulas em que ocorre a introdução de novos materiais para a prática artística.

Como destaca Barbosa (2015), o ensino da arte favorece a autonomia criativa e o protagonismo dos sujeitos, o que se observa na prática da professora, que valoriza a participação e favorece o processo de aprendizagem por meio da produção artística e da mediação exercida em seu diálogo com o/a estudante com TEA. Essa postura dialoga com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, que organiza o ensino de arte em três eixos interligados (produção artística, apreciação e contextualização e defende que o conhecimento em arte não se resume ao fazer artístico, mas depende da interação entre aluno, conteúdo e meio. Assim, o ensino da arte configura-se como um sistema complexo e dinâmico, cuja metodologia deve emergir da interação entre docente, aluno, conteúdo e contexto, em constante reflexão acerca da pergunta: “como se dá o conhecimento em arte?”

Durante a entrevista a professora também explicou o processo de gestão de sala de aula durante momentos onde as crianças com TEA experienciam situações de extrema agitação, o que geralmente acontece fora de sala de aula para maior conforto, abertura e escuta do aluno que está demandando essa atenção, durante esses momentos o aluno conta com o apoio de uma professora auxiliar (ensino infantil e fundamental) ou ela mesma que o leva para “dar uma volta” na escola e realizar estratégias e técnicas para aliviar a agitação enquanto os outros alunos realizam a atividade que este aluno após se acalmar e se sentir confortável irá realizar sozinho com a professora lhe dando apoio. “Quando estão mais agitados, a auxiliar os leva para fora da sala. Eles ficam um tempo afastados, enquanto os outros realizam as atividades. Depois voltam, e aí faço a atividade individualmente com eles.” Ela reconhece que esse afastamento temporário, embora sirva para evitar crises mais intensas, revela a precariedade do trabalho inclusivo, pois o ideal seria que o/a aluno/a participasse de todas as etapas junto à turma, com mediações adequadas e apoio especializado. “É como se a inclusão só acontece na hora da atividade, e não durante toda a aula”, reflete.

Quando o aluno retorna à sala, a professora dedica atenção exclusiva para reconstruir o vínculo e restabelecer a calma. Explica que sempre começa conversando e observando o ritmo da criança. Um exemplo de estratégias que a professora utiliza para conter esses momentos de crises é denominado pela própria como “abraço borboleta”, método este que consiste em cruzar os braços em “X” através do peito e palpitar as mãos nos ombros enquanto controla a respiração inspirando o ar e expirando em uma sequência de 3 vezes para acalmar o estudante “Uma das primeiras coisas que eu ensino meus alunos autistas é isso, é uma forma de acalmar. Ele sabe que esse momento é o momento dele acalmar [...] São técnicas de relaxamento, de carinho também.” e complementa : “Eu ensino com o máximo de amor possível. O carinho é o que eu não tive quando fui estudante, e por isso faço questão de que eles sintam.”. A professora ressalta que estas técnicas de relaxamento foram desenvolvidas por ela durante sua vivência como pessoa autista e que sempre as utilizou com seus alunos/as pois são uma técnica efetiva

Respondendo a outra pergunta, a professora faz um apontamento crítico sobre o capacitismo institucional, isto é, sobre as diferenças no modo como a escola trata estudantes com diferentes tipos de deficiência. Um apontamento importante exposto pela professora foi a maneira como as pessoas com deficiência são tratadas dentro da escola, principalmente na disparidade do tratamento entre pessoas com deficiência, denunciando que alunos autistas são tratados com mais agressividade e com abordagens mais punitivas do que outros estudantes com demanda considerados “bonzinhos” pela escola. Seguem a seguir alguns relatos compilados da entrevista sobre essa temática:

Quando é um aluno cadeirante, tranquilo, considerado ‘bonzinho’, ele recebe um ótimo tratamento: todo mundo quer ajudar. Mas quando é uma criança autista, ou com comportamento mais difícil, ninguém quer lidar. E o pior: essas crianças acabam sendo punidas o tempo todo. (...) Talvez por causa da minha deficiência, minha atenção é dispersa, mas minha visão periférica é muito boa. Vejo o que muitos fingem não ver.(...) A mãe coloca o filho na escola e ele chega em casa contando o que aconteceu. Quando ela reclama, dizem que ela está mentindo. Mas por que uma criança mentiria sobre isso? Eu sofri violência e tortura na escola. Coisas que pareciam cenas de filme de terror. A única diferença é que antes era feito às claras; hoje continua acontecendo, só que escondido. Ainda acontece beliscão, acontece tapa, acontece apertão, acontece safanão, acontece castigo, tá? Eles falam que não, que jamais. Todo mundo fala: “Não, eu não faço isso de jeito nenhum”, mas se você observar, todo mundo faz. Eu observo. (Professora A, 2025).

Os trechos mostram que a algumas violências ocorrem de forma seletiva e que a inclusão escolar não é homogênea: a escola tende a aceitar mais facilmente as deficiências visíveis (como a física) e rejeitar outras, como no caso do TEA. Isso revela uma inclusão seletiva, baseada em conveniência e controle de comportamento.

Tais violências denunciadas pela professora são fatores essenciais de serem observados pois dificultam a aprendizagem e a adesão de alunos com TEA no ensino público, além das violências categorizadas como bullying, pela Lei Nº 13.185/2015, e criminalizadas pela Lei nº 14.811/2024, os docentes e corpo administrativo das escolas devem ficar atentos às agressões que podem acontecer cotidianamente que afetam igualmente esses alunos, a utilização de termos inadequados e comunicação capacitista como dizer que um aluno X está “muito autista” e que “Fulano é mais lentinho” ou expressões como “retardado” podem gerar desconforto e estresse desencadeando crises de estereotípias e danos clinicamente significativos no funcionamento social e educacional do estudante.

É de extrema importância que a rede pública de ensino esteja amparada por profissionais da educação que tenham a formação requerida para a atuação da docência que atendam as demandas previstas no decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, o qual estabelece que um dos princípios para o exercício de suas atividades o educador deve manter o compromisso com uma nação inclusiva, sendo assim, é essencial que os professores tenham maior acesso a cursos e programas de formação voltados para a educação inclusiva e educação de pessoas autistas através da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Desenvolvendo essa temática durante a entrevista, a professora A conta que a sua formação continuada em temas como neuropsicopedagogia, o próprio transtorno do espectro autista e psicopedagogia clínica, por mais que ofereçam o apoio bibliográfico e a análise de estudos de pesquisadores, terapeutas e estudiosos da psicopedagogia, se mostraram ineficazes quando aplicados em situações de sala de aula, ao se deparar com situações de crise e adaptação de estudantes autistas.

Segundo a professora, a busca por suas pós-graduações e cursos para inclusão aconteceu por conta própria, para atender seus interesses pessoais e profissionais, sem apoio de políticas de formação docente ou incentivo institucional.

Essa constatação nos leva a refletir sobre a conexão entre os conteúdos ministrados a respeito da educação de pessoas autistas e seu uso concreto, por meio de técnicas dentro das instituições de ensino, e sobre o que pode ser feito para maximizar a efetividade de métodos teóricos e práticos que garantam maior equidade e aprendizagem no ensino de estudantes com TEA.

Como exemplo, o texto propõe a criação ou reavaliação de cursos através da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, voltados especificamente para a educação de pessoas autistas na rede pública, tendo em vista uma prática de escuta de arte-educadores, para que exista um maior diálogo entre o “chão da escola” e essa formação docente, onde a atenção às especificidades desses alunos e sua comunicação com o universo da sala de aula seja um fator determinante para a atuação dos professores. “Sinto falta de uma formação que dialogue com a realidade da escola e com as condições concretas da sala de aula. Acredito que a formação docente precisa partir das experiências reais de docentes e oferecer estratégias práticas que ajudem a transformar essas experiências em aprendizado significativo: tanto para nós, educadores, quanto para estudantes”.

## **4.2. Análise da entrevista B**

A professora B também atua na educação básica em escolas públicas de Goiânia, é licenciada em Artes Visuais e é uma professora de Artes. É uma pessoa com deficiência física, e por isso, tem um olhar apurado em relação a pessoas com deficiência, em especial o TEA, que é o que estamos estudando. Começou respondendo à mesma pergunta que a primeira: como você compreende o conceito de inclusão escolar na sua prática como professora de artes visuais? Destacou pontos importantes para a reflexão trazendo uma crítica dizendo que ser uma professora que cresceu com deficiência física fez com que ela tivesse um olhar diferente da maioria das pessoas, por ter vivenciado isso e tendo necessidades de inclusão na sua trajetória. Não vendo apenas como um observador, mas como o sujeito da ação. Quando se vivencia a experiência de ser uma pessoa com deficiência, é diferente de quem não é portador de nenhuma deficiência. Completou explicando que o aluno deve se sentir parte da turma como qualquer outro, isso faz parte da inclusão.

Quando eu falo sobre ser professora, inclusive em sala de aula, eu falo sobre tentar fazer as minhas atividades de forma que eu crie interação com os alunos para que eles incluam aquele aluno e não coloquem ele eu não coloco ele em evidência. Como é que eu vou explicar isso para vocês? Eu acho que influir é realmente fazer com que o aluno seja colocado ali não como o foco principal, mas que ele se sinta parte de uma forma natural. (Professora B, 2025)

A professora informa também que isso inclui conscientizar que se tem aquele aluno deve pensar a atividade de uma forma que ele consiga participar. Também deve-se pensar que ser inclusivo também é como você passa as mensagens, evitando falas capacitistas como “você é devagar”, e elogiar os avanços do aluno com TEA, quaisquer que sejam, para incentivá-lo ainda mais. Dessa maneira, também informa a professora B que “eu penso em trabalhar os conteúdos de forma que eu tente sair um pouquinho daquele signo, daquele eurocentrismo, para ser bem sincera. Tento trabalhar primeiro outras etnias, outras pessoas, outros corpos, entendeu? Outra gente, eu tento o máximo possível, inclusive também trabalhar com muitas mulheres, porque a gente tem isso muito apagado no conteúdo de artes.” Ou seja, repensar toda a prática pedagógica.

Ao deslocar o foco de um repertório eurocêntrico para “outras etnias, outros corpos, outra gente”, a professora B atua diretamente sobre as visualidades que circulam na escola. Trata-se de reconhecer que as imagens e produções visuais do cotidiano são portadoras de significados, práticas sociais e discursos, podendo reforçar desigualdades ou abrir espaço para outras narrativas. Quando a docente escolhe intencionalmente apresentar outros corpos, mulheres e grupos historicamente apagados, ela tensiona o currículo e aproxima o ensino da arte de uma educação comprometida com a crítica cultural e com a ampliação das formas de ver o mundo (Sasso, 2024).

A segunda pergunta foi: você já desenvolveu alguma estratégia ou adaptação específica para facilitar a participação dos estudantes com TEA nas suas aulas? Poderia contar como foi? Segundo a professora, sempre tem que verificar qual material os alunos com TEA preferem usar para fazer a atividade. Pontua que há uma dificuldade enorme em relação aos materiais disponíveis pela escola, que são escassos, por isso teve que comprar seu próprio tablet para ter com os alunos um estímulo visual. É muito importante entender que para cada

aluno com autismo a abordagem vai ser diferente, mas no geral, estímulo visual e sensorial funciona.

A professora também conta sobre duas atividades que realizou, uma de colagem utilizando papel com texturas diferentes para que o aluno pudesse tocar e sentir interesse na atividade, e outra com música, que o aluno com TEA perguntou se todos da turma poderiam bater palmas, e a professora se mostrou aberta à ideia e decidiu tentar dessa maneira. Enfatizou que a comunicação se baseia muito no carinho do professor para com o aluno e faz a turma entender que o tratamento com esse aluno não é um privilégio.

A comunicação se baseia muito em carinho. O carinho, gente, é muito importante. Para todos eles. É claro que eu tenho que respeitar o espaço pessoal, porque alguns não gostam. Mas eles gostam da atenção e de ver que eles estão sendo escutados. Então, assim, esses que eu tenho, eles são extremamente carinhosos. (Professora B, 2025)

A professora relatou ainda outras experiências: uma delas com materiais tridimensionais e colunas de papelão, outra com o uso de carimbos de EVA e atividades que convidavam os alunos a se apresentarem juntos, evitando centralizar o foco em apenas um estudante. Também relatou que, ao observar comportamentos repetitivos de um aluno, passou a ritualizar a entrada em aula para ajudar na regulação. Para outro estudante com dislexia, adaptou as atividades utilizando histórias em quadrinhos, o que despertou seu interesse e participação. Essas estratégias demonstram uma busca constante por personalização e atenção compartilhada, onde todos os alunos podem solicitar apoio e mediação.

Quando perguntada sobre os outros profissionais da escola, como coordenadores, professores e equipe de apoio, a professora respondeu: “eu vou eu vou ser bem sincera. Não tem. Eu vou ser bem sincera mesmo. Eu sinto que a coordenação e o apoio pedagógico desistiram já. No sentido de desistir mesmo.” Explicou que quando um pai de aluno vem reclamar, a coordenação apenas chama os professores e diz: “Olha, gente, vocês têm que pensar em fazer atividade para esse tal aluno.” Relata que na escola em que trabalha só há dois outros professores que se importam com isso e que são os únicos com quem tenta conversar.

Conta que, nessa escola, há um aluno com dislexia que só consegue compreender letras quando estão em formato de forma. Essa informação foi comunicada a todo o grupo

docente, para que passassem a escrever no quadro utilizando esse tipo de letra. No entanto, apenas ela e a professora de Matemática o fazem. A coordenação também informou que as atividades seriam impressas com a fonte adequada para o aluno, mas, novamente, apenas ela e a professora de Matemática entregam o material nesse formato. Relata que muitos docentes justificam não seguir a orientação afirmando estarem sobrecarregados e que não podem “ainda ter que pensar em escrever de um jeito diferente”. Sobre isso, ela comenta: “Meu amado, não é difícil, não vou mentir não. Não é difícil não. Você vai pegar isso aí, vai colocar num chat GPT, pedir para deixar na letra do jeito e pronto. Ou então pode digitalizar (o seu celular faz isso pela câmera, ele digitaliza o que está escrito no seu caderno). Mas, enfim... os professores se apoiam nisso, dizendo que só vão pensar em fazer atividades inclusivas se o aluno tiver laudo”. Esse tipo de postura evidencia como práticas discriminatórias ainda se manifestam de forma sutil ou explícita nas relações escolares, especialmente quando estudantes com deficiência são vistos como responsabilidade individual do professor e não da instituição. Como descrevem Barbosa, Gonçalo e Ferreira (2022, s. p.), “entre os comportamentos preconceituosos registrados, os mais recorrentes são a marginalização e a segregação. No primeiro caso, o aluno até faz parte do grupo, mas é colocado à margem: como se o convidassem para uma partida de futebol, porém, não lhe passassem a bola. No cenário seguinte, o aluno é, de fato, colocado à parte e os colegas o ignoram.

A professora B afirma que muitas famílias deixam de procurar saber se a criança apresenta algum transtorno, o que é algo recorrente, pois grande parte delas não possui laudo médico. Essa ausência de diagnóstico dificulta o trabalho da escola e dos professores, que acabam sem o suporte necessário para atender o estudante conforme suas necessidades. Ainda assim, a professora observa que não é difícil perceber quando uma criança precisa de mais atenção ou apoio para realizar as atividades e aprender. No entanto, pela falta de laudo médico, esses alunos muitas vezes são deixados de lado pela instituição.

Também perguntamos sobre os professores de apoio e como funcionava isso na prática. Ela respondeu que: “falta apoio pedagógico, na minha escola não tem, especialista não tem, não tem apoio pedagógico, não tem ninguém (...) Tem educação especial, supostamente a gente tem uma responsável por isso, mas ela nunca vai na escola”. Essa falta de assistência é uma coisa mais profunda do que só a escola. A professora também concorda que estão todos muito cansados e que talvez por isso deixem de tentar, não há uma assistência necessária do governo e que no chão da escola a escola fica “sem chão” e os professores e coordenadores perdem a total esperança, ela relata.

Foi perguntado: Como você avalia o apoio institucional e formativo que recebeu para trabalhar com alunos com deficiência? A acessibilidade fez parte da sua formação? Você costuma pesquisar sobre esses temas? Contou que na época em que ingressou na faculdade pública, não havia nenhuma disciplina que falasse sobre inclusão ou acessibilidade, e que ela teve que procurar por si mesma uma disciplina sobre a temática no curso de pedagogia. Ela criticou a sua formação por ter apenas uma disciplina no curso de Artes Visuais - licenciatura que aborda deficiências e neurodivergências, mas acredita que deveria haver outras “porque cada uma é uma abordagem diferente, sabe?”. Por outro lado, citou professoras da sua faculdade, que foram importantes no seu processo de auto aceitação e na crítica às insuficiências institucionais. Ela reforça que sentiu a ausência de metodologias voltadas para esse grupo em sua formação. Disse ainda que entrou no magistério por cota de pessoa com deficiência, mas que nem o processo seletivo nem a recepção institucional abordaram concretamente políticas de inclusão ou como sua experiência poderia contribuir para a escola.

Em relação às estratégias para o direcionamento da atenção de estudantes com TEA dentro da sala de aula e do conteúdo ministrado, ela contou que a forma como ela fala tem que ser objetiva, direcionada, repetitiva, e repetir a informação mais vezes. Chamar a atenção sem ser brigando: conversar naturalmente, com respeito, sem infantilizar. Explicou que faz elogios específicos, como “gostei da forma como você colou o papel nesta parte”, evitando generalizações.

Esses relatos evidenciam a distância entre o que determinam as leis e políticas públicas de inclusão e o que, de fato, ocorre nas escolas. Embora o Estado disponha de um conjunto de normas que garantem o direito à educação inclusiva, a professora mostra que o cumprimento desses princípios depende diretamente das condições concretas de trabalho docente e da estrutura das instituições. Suas falas revelam que não basta reconhecer legalmente o direito: é preciso transformar as práticas pedagógicas e repensar as metodologias utilizadas em sala, muitas vezes pouco eficazes diante das necessidades específicas dos alunos com TEA. Para esses estudantes, o planejamento exige tempo, observação e escuta, de modo que a professora possa adaptar os caminhos até encontrar uma forma de envolvê-los genuinamente nas atividades. A professora enfatiza que esse processo demanda paciência, persistência e compromisso, pois cada tentativa que não funciona deve servir de aprendizado para ajustar a próxima.

Sobre a avaliação do uso de materiais táteis para a aprendizagem, a professora afirmou que materiais táteis e estímulos sensoriais não são garantia de que ocorrerá o aprendizado, pois isso é uma questão muito mais profunda e que vai depender de muitas outras coisas, como o nível de suporte, por exemplo. Mas que em sua maioria são peças importantes para desenvolver uma atividade atrativa. Esses materiais são em sua maioria levados pela professora, uma vez que o Governo não os disponibiliza. O montante repassado para as instituições em sua maioria, não são suficientes para cobrir as despesas básicas como material didático, manutenção e infraestrutura.

O segundo maior problema relatado pela professora é a comunicação entre a escola e os pais, e que há uma negligência muito grande por parte da família com os estudantes com TEA. Tudo isso deve ser levado em consideração de que essas escolas são de comunidades de baixa renda, não como justificativa para a negligência, mas para contextualizar os fatores e entender todos os âmbitos. São muitas camadas que precisam ser analisadas diante a estrutura capitalista. É necessário haver uma conscientização de ambas as partes para haver uma inclusão, por isso é importante uma co-responsabilidade das famílias para que as estratégias funcionem.

A BNCC e a DCGO ampliada são documentos importantes e imprescindíveis para o sistema educacional brasileiro, porém deixam a desejar em várias partes. São considerados pelos profissionais da educação como genéricos para todas as séries e bimestres, e é chamada de “utópica” por ser muito divergente da realidade. Nesse contexto da inclusão de alunos com TEA, essa divergência fica evidente quando a escola recebe orientações para as adaptações curriculares, atendimento especializado e todos os direitos dos estudantes, mas enfrenta dificuldades para a aplicação verdadeira dessas normas por falta de recursos, formação específica sobre o autismo e as demais deficiências e também estrutura adequada.

A professora finaliza afirmando que, apesar de todo o esforço pessoal, a inclusão ainda depende de mudanças estruturais mais amplas. É necessário haver conscientização coletiva, políticas de formação continuada e um compromisso real das instituições públicas com a acessibilidade e a equidade uma vez que “a teoria que não se confronta com a prática é estéril; a prática que não se ilumina com a teoria é cega” (Freire, 1996, p.29).

### 4.3. Comparação entre as entrevistas A e B

A partir da análise comparativa das entrevistas realizadas com as professoras A e B, ambas atuantes na rede pública de ensino básico, licenciadas em Artes Visuais e pessoas com deficiência, foi possível identificar convergências relevantes em relação à compreensão e à prática da educação inclusiva no ensino de Artes, bem como divergências que refletem diferentes concepções metodológicas e posicionamentos diante da realidade institucional das escolas.

Entre as convergências observadas, destaca-se o entendimento comum de que a inclusão escolar é um processo contínuo, afetivo e experimental, construído nas relações diárias entre estudantes e docentes, e que ultrapassa o simples acesso físico do estudante à escola. As duas professoras compreendem a inclusão como participação efetiva e sentimento de pertencimento, em que o aluno com TEA é reconhecido como sujeito ativo do processo educativo, e não como alguém que deve apenas ser adaptado ao ambiente escolar.

Essa concepção se materializa em práticas que valorizam o diálogo, a empatia e o acolhimento das necessidades individuais, evidenciando o papel da afetividade como mediadora da aprendizagem, em consonância com os pressupostos vigotskianos sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores a partir das interações sociais. Outro ponto de convergência refere-se ao uso de estratégias sensoriais e experimentais como estímulos pedagógicos que favorecem a participação dos alunos autistas nas aulas de Artes. Ambas as docentes reconhecem que o ensino da arte oferece oportunidades privilegiadas para a expressão não verbal, o desenvolvimento da autonomia e a superação de barreiras de comunicação. Em ambas as práticas, observa-se a valorização da experimentação tátil, visual e sonora e o estímulo ao uso de diferentes materiais e linguagens artísticas de acordo com suas particularidades sensoriais e emocionais. Em sintonia com essa perspectiva, uma educação inclusiva orientada pela diversidade pode ampliar a autonomia e acionar outras sensibilidades e lógicas cognitivas, tomando as especificidades de cada corpo como inspiração para práticas mais fluídas, críticas e dialógicas (Castro; Dalla Valle, 2023, p. 15-16).

Nessa direção, as práticas relatadas também dialogam com o projeto ético-político da pedagogia engajada de bell hooks, que compreende o ato educativo como um encontro

humanizador sustentado pela escuta, pelo envolvimento mútuo e pela responsabilidade compartilhada entre docentes e estudantes. Para hooks (2020), a pedagogia engajada implica criar espaços com relações permeadas por afeto, presença e compromisso ético. Como destacam Antunes Machado e Grossi (2023), essa perspectiva convoca educadores/as e educandos/as a constituírem uma comunidade de aprendizagem centrada no diálogo, na horizontalidade e na recusa de práticas de dominação. Ao reivindicar que “pensar é uma ação” (hooks, 2020b, p. 31), a autora afirma uma pedagogia que não separa linguagem, corpo e mundo, desafiando modelos coloniais de ensino e valorizando a potência transformadora das relações. Assim, tanto as práticas das professoras quanto as reflexões de hooks convergem ao reconhecer que a inclusão se concretiza na experiência compartilhada no engajamento de estudantes e docentes.

As professoras também compartilham críticas à insuficiência das políticas de formação continuada e ao apoio institucional oferecido aos educadores que atuam com alunos com deficiência. Ambas relataram ter buscado, por iniciativa própria, cursos e especializações voltados à inclusão e à neurodiversidade, o que evidencia a lacuna existente entre as orientações presentes em documentos oficiais (como a BNCC, a DCGO e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica) e as reais condições de trabalho nas escolas públicas. Esse cenário reforça a distância entre a legislação e a prática, revelando a necessidade urgente de investimentos consistentes na formação docente voltada à educação inclusiva.

Contudo, ao analisar as divergências entre as práticas das docentes, percebe-se que cada uma delas constrói sua metodologia a partir de perspectivas distintas. A Professora A baseia-se em uma abordagem construtivista e experimental, assemelhando-se bastante na teoria histórico-cultural de Vygotsky, utilizando a arte como mediadora entre o aluno, o conhecimento e o meio social. Seu trabalho é permeado por estratégias sensoriais cuidadosamente planejadas, desenvolvidas inclusive a partir de sua própria vivência como pessoa com TEA. Técnicas como o “abraço borboleta”, voltadas à autorregulação emocional, e a introdução gradual de novos materiais em sala demonstram uma prática pautada na escuta sensível e na afetividade reparadora, em que o processo de ensino é também um exercício de cuidado e reconhecimento da subjetividade do aluno.

Já a Professora B apresenta uma abordagem mais crítica e sociocultural. Sua prática busca desconstruir visões eurocêntricas e excludentes no ensino da arte, propondo a inserção

de diferentes corpos, culturas e narrativas nas atividades escolares. Ao enfatizar a necessidade de repensar conteúdos e representações, a docente se aproxima do pensamento de Tourinho (2011, p. 9–10), para quem “ver e ser visto” não é uma experiência neutra, mas um processo marcado por vieses, limitações e formas específicas de circulação das imagens, as quais influenciam diretamente as maneiras como construímos significados. Assim, ao diversificar repertórios visuais e desafiar modelos hegemônicos de representação, a professora tensiona práticas de ver e interpretar o mundo que historicamente produziram exclusões e silenciamentos.

Ao refletirmos sobre as práticas das docentes, observamos que a adaptação de atividades e da própria linguagem se configura como um gesto político e inclusivo. A forma como cada professora reorganiza seus modos de comunicar, orientar e mediar as experiências artísticas evidencia uma compreensão da linguagem como ação transformadora: capaz de criar pontes entre diferentes modos de ser, sentir e aprender. Refletir sobre o uso das linguagens, segundo Freire, (2003, p. 36, apud Pontes-Saraiva; Nascimento, 2022, p. 125), “não é puro idealismo [...] esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem (pensamento) mundo é uma relação dialética, processual, contraditória.”

Assim, quando a professora reelabora suas formas de dialogar, de nomear experiências e de construir sentidos com os estudantes, ela não realiza apenas ajustes metodológicos: aciona um gesto freiriano de intervenção no real, em que palavra e ação caminham juntas na direção de uma educação mais humanizadora. Segundo Freire (1987), o diálogo é o encontro entre pessoas mediadas pelo mundo, no qual a palavra e a ação se tornam meios de transformação da realidade. É por meio desse diálogo que os sujeitos atribuem sentido à sua existência, reconhecendo-se como seres em permanente construção.

Outra divergência refere-se à relação com o corpo docente e a gestão escolar. Enquanto a Professora A menciona práticas minimamente colaborativas, destacando o apoio de auxiliares durante situações de crise, a Professora B relata isolamento e descomprometimento institucional, apontando a falta de diálogo entre coordenação, colegas e famílias dos alunos. Para ela, o abandono da pauta inclusiva está diretamente relacionado à sobrecarga docente, à ausência de formação específica e à negligência do poder público, o que gera uma sensação de esgotamento e descrença na efetividade das políticas educacionais.

Apesar dessas experiências distintas, ambas revelam limites estruturais que ultrapassam a atuação individual das professoras. Em comum, observamos que as escolas elaboram seus planejamentos e currículos sem conseguir mitigar os efeitos nocivos perpetuados por políticas e ideologias que continuam a produzir práticas excludentes nos espaços escolares. Assim, mesmo partindo de realidades diferentes, os relatos convergem ao evidenciar o descompasso entre o que se prevê normativamente e o que se materializa no cotidiano. Essa contradição entre discursos institucionais e práticas efetivas revela um distanciamento preocupante dos princípios de uma educação crítica e emancipatória “que respeita a diversidade, promovendo a inclusão” (Valle, 2022, apud Costa-Renders; Angelo, 2024).

Nesse sentido, a valorização das diferenças presente nas práticas das duas docentes aproxima-se da concepção freiriana de que a convivência com a diversidade não deve ser entendida como mera tolerância, mas como reconhecimento do múltiplo como princípio enriquecedor da experiência humana. Como afirmam Marques e Marques (2003, apud Marques; Romualdo, s.d., p. 13), “a comunhão com as diferenças é mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na multiplicidade. Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ‘ser diferente’. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível.”

#### **4.4. Percepções sobre formação e apoio institucional**

As entrevistas com as professoras A e B evidenciam percepções convergentes sobre as fragilidades da formação docente e a ausência de apoio institucional efetivo no contexto da educação inclusiva. Ambas as educadoras reconhecem que, embora os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, estabeleçam princípios voltados à inclusão, há um descompasso evidente entre a teoria normativa e a prática cotidiana nas escolas públicas. A Professora A ressalta que sua formação inicial não contemplou de forma suficiente conteúdos específicos sobre o ensino de

alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou sobre educação inclusiva de modo amplo. Diante dessa falta, buscou de forma autônoma cursos de neuropsicopedagogia, psicopedagogia clínica e estudos sobre o TEA, numa tentativa de compreender as especificidades de seus estudantes e aprimorar suas práticas pedagógicas. No entanto, mesmo com uma formação continuada voltada para o tema, a docente destaca que os cursos oferecidos, ainda que relevantes do ponto de vista teórico, se mostram pouco aplicáveis ao cotidiano escolar, sobretudo nas situações de crise, nas interações sociais e na gestão sensorial de alunos autistas.

Essa constatação reflete um dos principais desafios enfrentados pelos professores da rede pública: a dissociação entre a formação acadêmica e a realidade escolar, em que o conhecimento teórico muitas vezes não dialoga com o “chão da escola”. A Professora A enfatiza que suas estratégias mais eficazes foram desenvolvidas a partir da experiência direta com os alunos, da observação empírica de seus comportamentos e sua vivência como pessoa autista, reforçando a necessidade de que os programas de formação docente incorporem a escuta ativa dos professores que já atuam em contextos inclusivos, para que a prática e a teoria se retroalimentam de forma significativa.

A Professora B expressa uma crítica clara à falta de suporte institucional tanto durante sua formação inicial quanto na prática profissional. Relata que, durante o curso de licenciatura em Artes Visuais, não houve disciplinas específicas sobre inclusão ou acessibilidade, e que o tema foi abordado de forma superficial e isolada em apenas uma disciplina optativa. Assim como a Professora A, buscou complementar sua formação de forma independente, inclusive em cursos de pedagogia, na tentativa de compreender os processos de ensino voltados a alunos com deficiência. No ambiente escolar, a professora descreve um cenário de desassistência institucional, em que o apoio pedagógico especializado é inexistente e as ações inclusivas dependem exclusivamente da iniciativa individual dos professores. Relata a ausência de acompanhamento por parte de profissionais da educação especial, o desinteresse da coordenação pedagógica em debater estratégias inclusivas e a falta de recursos materiais adequados. A docente evidencia que muitos colegas demonstram resistência em adaptar suas práticas, justificando a falta de tempo ou de formação, o que perpetua a exclusão de alunos sem laudo diagnóstico formal. Essa situação, segundo a professora, é agravada pela negligência das famílias e pela sobrecarga dos profissionais, resultando em um ambiente escolar que “desiste” da inclusão antes mesmo de tentar implementá-la.

As percepções das duas docentes convergem, portanto, na constatação de que a formação inicial e continuada oferecida atualmente não dá conta das demandas complexas do trabalho inclusivo e que o apoio institucional é insuficiente para garantir condições adequadas de ensino e aprendizagem. Ambas reforçam a necessidade de políticas públicas mais eficazes e o funcionamento mais efetivo das existentes, que valorizem o protagonismo docente e ofereçam formações práticas, contextualizadas e voltadas à realidade das escolas públicas.

Essas reflexões revelam uma crítica profunda ao modelo formativo atual em Goiânia, que tende a tratar a inclusão como um apêndice teórico, e não como um eixo estruturante da formação docente. Tanto a Professora A quanto a Professora B demonstram que a efetividade da inclusão escolar depende não apenas da sensibilidade individual de docentes, mas também da responsabilidade compartilhada entre Estado, universidades, escola e comunidade. Sem o fortalecimento das políticas de formação e apoio institucional, o ideal de uma escola verdadeiramente inclusiva continuará restrito aos discursos, sem se concretizar na prática pedagógica cotidiana.

#### **4.5. Reflexões sobre desafios e potencialidades no ensino de artes visuais**

O ensino de Artes Visuais, no contexto da educação inclusiva, apresenta um campo fértil de possibilidades, mas também um conjunto expressivo de desafios que se entrelaçam às condições estruturais e formativas da escola pública. As percepções das Professoras A e B permitem compreender como o ensino da arte pode ser, simultaneamente, espaço de inclusão e de resistência anticapacitista.

Entre os principais desafios apontados, destaca-se a falta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento de atividades artísticas acessíveis. Ambas as docentes relataram limitações no acesso a materiais, espaços apropriados e recursos pedagógicos adaptados às diferentes necessidades dos alunos. As salas de aula, muitas vezes superlotadas e com poucos equipamentos, dificultam a implementação de práticas que envolvem experimentação sensorial, manipulação de objetos e criação coletiva. Essa realidade limita o potencial expressivo dos alunos e exige do professor uma constante capacidade de improvisação, criatividade e resiliência.

Como reforçam Barbosa, Gonçalo e Ferreira: “Observa-se que as escolas públicas devem rever o número elevado de alunos em sala de aula, se realmente pensam em viabilizar a proposta da educação inclusiva, pois se assim não for, como poderão garantir uma educação de qualidade? Os sistemas de ensino precisam ser mais cautelosos no controle das relações entre aluno, professor, carga horária e meios materiais para promover o processo de inclusão. Também, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação precisam estar mais vigilantes em seu acompanhamento. A inobservância do quantitativo elevado de alunos nas classes comuns traduz-se numa preocupação pouco densa com a questão da qualidade”. (Barbosa; Gonçalo; Ferreira, 2022, s. p.)

Outro desafio recorrente diz respeito à falta de formação continuada específica sobre o ensino de artes em contextos inclusivos. Embora reconheçam a importância da arte como linguagem universal e meio de expressão das subjetividades, as professoras enfatizam que a ausência de capacitação adequada leva muitos docentes a se sentirem inseguros ao trabalhar com alunos neurodivergentes. Essa lacuna formativa contribui para a reprodução de práticas padronizadas, pouco sensíveis à diversidade e até muitas vezes capacitistas inconscientemente, contrariando os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma educação voltada para o desenvolvimento integral, o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas linguagens artísticas.

Também se destaca a fragilidade das políticas institucionais de apoio à inclusão, que sobrecarregam o professor e o tornam, muitas vezes, o único responsável pela mediação de situações complexas em sala de aula. As duas docentes evidenciam que o suporte pedagógico especializado é escasso e que as redes de ensino ainda tratam a inclusão como um projeto paralelo, e não como parte intrínseca do currículo escolar. Esse cenário gera sentimentos de impotência e exaustão, que impactam diretamente a motivação e a continuidade das práticas docentes.

Entretanto, ao lado dos desafios, emergem potencialidades significativas que reforçam o papel transformador do ensino de Artes Visuais. Ambas as professoras reconhecem que a arte possui um viés inclusivo em suas múltiplas formas de expressão e comunicação, possibilitando que estudantes com diferentes habilidades cognitivas, motoras ou sensoriais possam participar dos processos criativos. A arte oferece meios para que estudantes com TEA possam externalizar suas emoções, reflitam acerca de identidades e fortaleçam vínculos sociais, favorecendo o sentimento de pertencimento ao grupo e o desenvolvimento da

autonomia. A Professora A, por exemplo, relata experiências bem-sucedidas com o uso de atividades sensoriais e visuais adaptadas, como pintura com texturas, colagens e jogos de cores e formas, que estimulam a concentração e a autorregulação emocional dos alunos com TEA. Já a Professora B enxerga a arte como um campo de reflexão crítica e emancipatória, capaz de desconstruir padrões estéticos excludentes e de valorizar a diversidade cultural e corporal presente na escola. Em suas aulas, busca discutir representações de gênero, etnia e deficiência, convidando o grupo a interpretar o mundo por meio de uma perspectiva plural e democrática.

Essas práticas revelam que, apesar das limitações estruturais, o ensino de Artes Visuais pode se configurar como um espaço de liberdade, criação e empatia, e promover aprendizagens significativas e a valorização das diferenças. A arte, ao permitir a experimentação, o erro e a invenção, rompe com a rigidez dos métodos tradicionais e se aproxima das necessidades reais das crianças e jovens.

Outro aspecto relevante é o papel docente como um mediador/a. Tanto a Professora A quanto a Professora B demonstram que o compromisso ético e afetivo com a inclusão transcende as condições materiais e burocráticas, convertendo-se em uma postura pedagógica baseada na escuta, no diálogo e na valorização das singularidades. Nessa perspectiva, o ensino de arte assume uma função humanizadora, capaz de promover autoconhecimento, expressão emocional e empatia coletiva: valores fundamentais para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, as reflexões das docentes permitem concluir que o ensino de Artes Visuais, quando fundamentado em práticas sensíveis e críticas, podem constituir um campo potente de inclusão, expressão e transformação social. Apesar dos desafios institucionais, o ensino da arte ainda se mostra como um espaço privilegiado para a construção de uma pedagogia que acolhe, compreende e vivencia as diferenças, de forma a contribuir para o desenvolvimento integral de todos e todas envolvidos/as nos processos educativos.

## 5. CONCLUSÃO

O percurso deste Trabalho de Conclusão de Curso permitiu analisar, de maneira articulada, os documentos oficiais que regem a educação inclusiva no Brasil e as experiências concretas de duas professoras da rede pública no ensino de Artes Visuais. A partir desse conjunto de análises, constatamos que há um distanciamento significativo entre aquilo que as leis preveem, o que os currículos apresentam e o que efetivamente acontece no cotidiano das escolas. Esse distanciamento, por vezes, configura-se como um “vão” preocupante, que repercute diretamente na garantia de direitos de estudantes com TEA e na prática das professoras.

Ao analisarmos a LDB, a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), observamos marcos legais sólidos e abrangentes: garantem acesso, permanência, atendimento educacional especializado, adaptações razoáveis e participação plena. Essa distância entre o previsto em lei e o vivido nas escolas também precisa ser situada historicamente. Até poucas décadas atrás, pessoas autistas eram sistematicamente excluídas do sistema escolar ou encaminhadas para instituições segregadas, sem acesso ao currículo comum e à convivência com outros estudantes. Apenas com a Constituição de 1988, a LDB (1996) e, posteriormente, a Lei 12.764/2012, o direito à educação inclusiva em escolas regulares passou a ser consolidado. Trata-se, portanto, de uma conquista recente e ainda frágil, cuja efetivação demanda políticas curriculares e institucionais consistentes.

Quando avançamos para a BNCC e para o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DCGO), identificamos um descompasso evidente entre os próprios documentos oficiais. A BNCC e o DCGO, apesar de orientarem todo o trabalho pedagógico da educação básica, são marcados por omissões profundas em relação à inclusão, à acessibilidade e às necessidades educacionais de estudantes com deficiência. Não mencionam o TEA, não apresentam diretrizes práticas ou adaptações e tratam a deficiência de maneira superficial e genérica. Como afirma Mantoan (2003), a escola brasileira democratizou o acesso, mas não rompeu com estruturas rígidas e seletivas de organização do ensino; sem essa revisão profunda, a inclusão pode se limitar à presença física do estudante, sem garantir sua participação plena.

A ausência de diretrizes claras nesses documentos levanta uma questão fundamental: como currículos nacionais e estaduais puderam ser elaborados sem incorporar explicitamente princípios e garantias previstos em legislações vigentes? Considerando o caráter obrigatório das leis, seria esperado que currículos fossem diretamente alinhados à LBI e à Lei nº 12.764/2012. A falta dessa articulação contribui para a fragilização da inclusão e transfere para os professores responsabilidades que deveriam ser institucionais.

Os relatos das professoras entrevistadas confirmam isso de forma contundente. Aquilo que a LBI reconhece como responsabilidade compartilhada entre Estado, escola e comunidade, remoção de barreiras, oferta de apoio especializado, criação de ambientes acessíveis, na prática recai quase inteiramente sobre docentes que atuam isoladamente, sem apoio pedagógico, sem formação adequada e enfrentando situações de microviolências dirigidas tanto a estudantes quanto a elas mesmas. A inclusão, que deveria ser um compromisso coletivo, torna-se uma tarefa individualizada, exaustiva e atravessada pela falta de estrutura.

Por outro lado, as entrevistas revelam que muitos princípios previstos na legislação inclusiva, como escuta, acolhimento, adaptação de materiais, criação de rotinas e mediações sensoriais, aparecem concretamente no chão da escola, ainda que de forma experimental e isolada. As professoras A e B, cada uma a seu modo, desenvolvem estratégias sensíveis, criativas e fundamentadas na observação cotidiana, demonstrando que a inclusão é possível, mas que depende de condições institucionais que ainda não são plenamente asseguradas.

A análise comparativa entre as docentes permite observar que suas perspectivas, embora distintas, são profundamente complementares. A Professora A enfatiza práticas sensoriais, afetivas e processuais, criando um ambiente de segurança, previsibilidade e experimentação com materiais; sua abordagem dialoga com Vigotski ao compreender a criação artística como mediação simbólica e social. Já a Professora B propõe uma ampliação sociocultural e crítica do currículo, incorporando representatividade, outras corporalidades e práticas decoloniais, aproximando-se de compreensões defendidas por hooks e por pedagogias anticapacitistas. Longe de constituírem caminhos opostos, essas abordagens revelam que a inclusão em Arte se constrói precisamente no entrelaçamento entre sensibilidade, criticidade, afeto e diálogo.

Em sintonia com Paulo Freire, incluir é criar condições para que todos participem da construção coletiva do conhecimento, reconhecendo o estudante como sujeito histórico e não como destinatário passivo de conteúdos. Isso significa superar modelos bancários e compreender a arte como um espaço privilegiado de diálogo, expressão e conscientização — uma prática de liberdade.

Entretanto, mesmo com estratégias potentes desenvolvidas pelas docentes, persiste a contradição estrutural: a inclusão ocorre *apesar* das omissões da BNCC e do DCGO, e não *por causa* delas. Ela depende do empenho pessoal das professoras e de pequenas redes de apoio entre colegas, e não de uma política curricular ou institucional consistente. Essa lógica é frágil e insustentável no longo prazo, pois transfere ao indivíduo uma responsabilidade que deveria ser assumida pelo sistema educacional.

Como evidenciado nas entrevistas, as omissões curriculares alimentam o descaso, a negligência, o capacitismo institucional e o isolamento vivido por professoras que tentam construir práticas inclusivas. Sem políticas claras, muitos profissionais sentem-se desobrigados a adaptar suas práticas, reforçando desigualdades de acesso e formas sutis de exclusão. Isso ajuda a explicar por que estudantes com TEA continuam sendo alvos de microviolências, punições e abordagens inadequadas.

Por fim, reconhecemos que, mesmo quando há conhecimento teórico e domínio dos documentos legais, a realidade escolar pode surpreender o professor. Como o TEA é um espectro, comportamentos, sensibilidades e necessidades podem se manifestar de maneiras diversas e inesperadas. Não existe um único método ou protocolo que garanta a inclusão. Por isso, a pesquisa confirma a importância do diálogo constante entre docentes, famílias, coordenações e equipes de apoio, além de políticas de formação continuada que realmente dialoguem com o chão da escola e com a complexidade das práticas educativas.

Assim, concluímos que a inclusão de estudantes com TEA é um processo dinâmico que requer reflexão constante, sensibilidade, escuta e corresponsabilidade entre diferentes instâncias da sociedade. O ensino da arte, nesse sentido, mostra-se, neste trabalho, como um campo privilegiado: espaço de mediação simbólica, de liberdade criativa e de possibilidades sensoriais que favorecem o encontro e a expressão de cada sujeito. Quando orientado por

princípios inclusivos e sustentado por uma formação sensível e crítica, o ensino de Artes Visuais pode contribuir para a equidade, a autonomia e a humanização.

Contudo, para que essas práticas se tornem estruturantes e não isoladas, é indispensável que documentos curriculares, políticas públicas, programas de formação e estruturas institucionais estejam plenamente alinhados às legislações inclusivas, garantindo que o direito à educação previsto em lei seja também um direito vivido no cotidiano das escolas. Apenas assim será possível transformar iniciativas individuais em políticas duradouras e construir uma escola verdadeiramente democrática, plural e comprometida com o respeito às diferenças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES MACHADO, Lucas; GROSSI, Patrícia Krieger. **O projeto ético-político de bell hooks para a educação:** contribuições para o campo da Educação em Direitos Humanos. Educação. Porto Alegre, Porto Alegre , v. 46, n. 1, e42825, jan. 2023 . Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-25822023000100116&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822023000100116&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 03 nov. 2025. Epub 29-Abr-2024. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.42825>.

BARBOSA, Alex do Carmo; GONÇALO, Camilla Viana de Souza; FERREIRA, Liliane Musumeci. **A Arte na escola e sua importância no processo de Inclusão de pessoas com deficiências.** *Research, Society and Development*, v. 11, n. 8, e20311830970, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30970>. Licença CC BY 4.0.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 250, p. 1, 28 dez. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRUM, Lucas Pacheco; LEITE, Maria Cecília Lorea. **Cultura Visual: caminhos, direções e emergências sobre os estudos com visualidades no século XXI: Visual Culture: paths, directions and emergencies on studies with visualities in the 21st century**. Educação em Foco, [S. l.], v. 26, n. 48, 2023. DOI: 10.36704/eef.v26i48.7046. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/7046>. Acesso em: 18 nov. 2025.

CASTRO, Crystian Danny da Silva; DALLA VALLE, Lutiere. **Cultura visual e educação especial: (co)incidências na formação de professoras(es) desde uma perspectiva Queer**. Debates em Educação, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e14209, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14209. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14209>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295–316.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; ANGELO, Fernanda de Menezes. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEU SUPORTE TEÓRICO DOCUMENTAL. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 273–295, 2024. DOI: 10.14295/momento.v33i1.15986. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/15986>. Acesso em: 11 nov. 2025.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade**. In: Para pensar a docência na educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 178-196. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193651>. Acesso em: 23 out. 2025.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DE PAOLI, Joanna et al. **Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu!**. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 36, e70910, 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-686X2023000100206&lng](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-686X2023000100206&lng)

=pt&nrm=iso>. acessos em 13 nov. 2025. Epub 24-Nov-2023.  
<https://doi.org/10.5902/1984686x70910>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado**. Goiânia: Secretaria de Estado de Educação; Undime Goiás, 2018. Disponível em:  
<https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/files/AlfaMais/DCGO-DocumentoCurricular/DocCurGoiasAmpliadovolIII.pdf>

GUIMARÃES ABRAHÃO ROCHA, M.; CINDRA DE LIMA, Érica; LUNA LEITÃO, A.; DE SOUZA GOMES, J.; ZANA, A. **Deficiências, normatividade e representações sociais**. **Extensão Tecnológica**: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense, Blumenau, v. 12, n. 23, 2025. DOI: 10.21166/rext.v12i23.5474. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/5474>. Acesso em: 15 out. 2025.

FERREIRA, Jessica; SEMCOVICI NOZI, Gislaine. **A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior**: Um retrato dessa temática no cenário acadêmico. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 34, n. 2, 2025. DOI: 10.63595/momento.v34i2.17229. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17229>. Acesso em: 10 out. 2025.

TOURINHO, Irene. **Ver e ser visto na contemporaneidade**: as experiências do ver e ser visto na contemporaneidade – por que a escola deve lidar com isso? In: MENDONÇA, Rosa Helena (org.). *Cultura visual e escola*. Boletim Salto para o Futuro, Ano XXI, n. 9, p. 9–14, ago. 2011

LEMOS, S. V.; LERRO, L. D.; BOTONI, E. I.; LEANDRO, C. N. **Arte/Educação, conhecimento e cultura para uma educação inclusiva e interativa**. *Cuadernos de Educación y Desarrollo - QUALIS A4*, [S. l.], v. 16, n. 6, p. e4582, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n6-153. Disponível em:

<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/4582>. Acesso em: 3 nov. 2025.

LIMA, Isabela Barreiros Pinheiro; MARTINS, Paula Prestrelo Costa; CUSATI, Iracema Campos; ANGELO, Rita di Cássia Oliveira. **Características do Transtorno do Espectro Autista e sua influência na aprendizagem:** uma revisão integrativa. *Sustinere*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 345–372, 2022. DOI: 10.12957/sustinere.2022.64645

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Luciana Pacheco; ROMUALDO, Anderson dos Santos; **Paulo Freire e a educação inclusiva.** In: Eixo 1 – A educação que emancipa frente às injustiças, desigualdades e vulnerabilidades. [S. l.]: Acervo Paulo Freire, s. d. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/search?spc.page=1&query=PAULO%20FREIRE%20E%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA>. Acesso em: 3 nov. 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NOBRE, Jeruza Santos. **Precisamos ouvir o professor que está no chão da escola.** *Jornal da UFRGS*, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/precisamos-ouvir-o-professor-que-esta-no-chao-da-escola/>. Acesso em: 28/10/2025

PICCOLO, Gustavo Martins. **Capacitismo:** uma categoria útil para a análise histórica das marginalizações sociais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 39, e39015, 2024. DOI: 10.1590/39015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/dRpVwh6C99VB6kq5yxDjyNv/?lang=pt>

RESENDE, Adriana de Souza; CAMPOS, Fernanda Ribeiro (2024). **Transtorno do Espectro Autista:** diagnóstico e intervenção psicopedagógica clínica. *Revista Psicopedagogia*, v. 41, n. 126.

REIS, Viviane Neri de Souza. **Estudo dos componentes de vulnerabilidade genética no transtorno do espectro autista**. 2019. Tese (Doutorado em Psiquiatria) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.5.2019.tde-23082019-163447. Acesso em: 2025-10-23.

RICOEUR, P. **Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II**. Lisboa: Edições 70, 1986.

SANTOS, Vera Lúcia Oliveira dos; SILVA, Celiana Lima da; MELO, Leidmar Cunha; SOARES, Luinaldo da Silva. **A educação inclusiva e as concepções das diferenças na escola sob a perspectiva de Mantoan. Orientadora: Deuzimar Costa Serra**. Revista Educação Inclusiva, p. 640-719, 2024. ISSN 2359-2915.

SASSO, Leisa. Visualidades e afetos na educação. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 51, p. 1–27, 2024. DOI: 10.36704/eef.v27i51.7137. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/7137>. Acesso em: 17 nov. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TJDFT – Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Como se referir a pessoas que possuem deficiência. Sementes da Inclusão**. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/como-se-referir-a-pessoas-que-possuem-deficiencia>

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

WEIZENMANN, Livia Simone. **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes**. *Perspectiva: Revista de Educação*, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1-21, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e64432

## **ANEXO A - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada(o) a participar, como voluntária(o), da pesquisa de TCC intitulada **DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO CHÃO DA ESCOLA: A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo orientador responsável, Luiz Olivieri pelo e-mail [luizolivieri@ufg.br](mailto:luizolivieri@ufg.br) ou pelo telefone (61) 98301-9406. Informo também que você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, antes, durante ou após a coleta de dados. Se decidir retirar seu consentimento, seus dados serão excluídos e não serão utilizados. Para fazer isso, basta entrar em contato com o orientador do trabalho.

Objetivo da Pesquisa: O presente TCC tem como objetivo geral investigar como professoras de Artes Visuais da rede pública de Goiânia compreendem e enfrentam os desafios da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando suas práticas pedagógicas, metodologias e concepções à luz dos marcos legais e de referenciais críticos, de modo a contribuir para o aprimoramento do ensino e para a construção de aprendizagens significativas. O orientador e discentes responsáveis pela pesquisa, Josué Menezes Oliveira e Ingrid Cavalcante dos Reis, comprometem-se a incorporar o feedback das participantes para garantir que os resultados reflitam suas perspectivas e interesses de forma justa e respeitosa. Essa abordagem não só fortalece a pesquisa, mas também promove um diálogo contínuo e construtivo entre a academia e a educação básica. Durante a entrevista, faremos perguntas sobre sua experiência cotidiana em sala de aula, sua percepção sobre a escola, a BNCC e outros documentos oficiais.

As entrevistas poderão ser realizadas presencialmente ou pela plataforma Google Meet. Caso você concorde, os diálogos serão gravados para garantir a precisão na transcrição dos dados. Essas informações serão armazenadas em arquivos criptografados e acessíveis exclusivamente pela equipe da pesquisa, mantidos em servidores seguros e sob total sigilo. Para proteger sua privacidade, seus dados pessoais serão identificados por códigos, sem qualquer associação aos nomes reais das participantes em relatórios ou publicações. Se optar pela entrevista virtual, você receberá o link com um dia de antecedência e deverá reservar aproximadamente 1 hora e 30 minutos para a entrevista. Podem ocorrer situações indesejadas durante a entrevista, como cansaço, constrangimento, alterações na autoestima pela evocação de memórias, reflexão

sobre seu cotidiano escolar, vergonha, estresse, exaustão, inquietação, irritação, mal-estar, desconforto emocional ou até mesmo tristeza. Além de outros acometimentos físicos que ocorram no momento da entrevista, tais como: dores localizadas, dores de cabeça, entre outros. Assim, a entrevista pode ser interrompida ou suspensa a qualquer momento, e você poderá optar por não responder a qualquer pergunta, com a garantia de que o orientador e discentes participantes da pesquisa adotarão uma conduta ética e respeitosa. E ainda, se for necessário encaminhamento para uma unidade de saúde ou outro local, a pesquisadora estará disponível para realizá-lo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados de forma acessível e compreensível para todas as participantes. A divulgação ocorrerá por meio de e-mail. Além disso, as informações coletadas serão utilizadas apenas para a pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas, sempre com a identidade das participantes em sigilo, e os resultados serão apresentados de forma agregada para proteger a privacidade das envolvidas. Todas as páginas deste documento devem conter rubricas. O documento deverá ser assinado em duas vias, assegurando que uma via seja destinada à participante da pesquisa. Essas medidas garantem a autenticidade, a segurança das informações e que todas as partes envolvidas possuam uma via assinada.

#### Consentimento e Assinatura:

Declaro que fui informada(o) sobre o objetivo, métodos e procedimentos da pesquisa, que será realizada em ambiente virtual ou presencial. Entendo que durante a entrevista, minhas respostas serão registradas eletronicamente e, se eu consentir, gravadas para garantir a exatidão na transcrição dos dados.

Estou ciente de que minha privacidade será garantida e que minha participação é voluntária e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem sofrer prejuízos. Fui informada(o) que receberei acesso aos resultados da pesquisa, que serão divulgados de forma acessível e compreensível antes da divulgação da pesquisa. Ao assinar esta declaração, autorizo a coleta e o uso dos meus dados conforme descrito acima, confirmando que compreendi todas as informações apresentadas e que tenho a liberdade de decidir sobre minha participação.

( ) Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

Permito a divulgação da minha opinião, de forma anônima, nos resultados publicados da pesquisa.

Não permito a divulgação da minha opinião, de forma anônima, nos resultados publicados da  
da  
pesquisa.

Li e concordo em participar da pesquisa

Assinatura da Participante: \_\_\_\_\_

(Assinatura pode ser via Gov.br)

Assinatura do Orientador: \_\_\_\_\_

(Assinatura pode ser via Gov.br)

Assinatura da estudante pesquisadora: \_\_\_\_\_

(Assinatura pode ser via Gov.br)

Assinatura do estudante pesquisador: \_\_\_\_\_

(Assinatura pode ser via Gov.br)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_