

Transtorno do Espectro Autista e ensino superior em música: desafios da inclusão a partir de uma experiência discente

Comunicação

GT12 -

Ensino de música, inclusão e anticapacitismo

Poliana Mamona Abdallah Gharib
Universidade Estadual de Feira de Santana
polianamamona@gmail.com

Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos
Universidade Estadual de Feira de Santana
moncajazeira@uefs.br

Resumo: Este artigo apresenta um recorte de um Trabalho de Conclusão em curso de licenciatura em música, a partir de um relato autobiográfico de uma estudante diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) já na fase adulta. A partir de sua trajetória acadêmica, o objetivo deste trabalho foi evidenciar os desafios enfrentados no contexto universitário e as barreiras institucionais, atitudinais e pedagógicas que impactam a permanência e o aprendizado de estudantes neurodivergentes. O artigo também aborda a legislação educacional vigente que assegura os direitos das pessoas com deficiência, especialmente no ensino superior, articulando as vivências relacionadas à necessidade de práticas pedagógicas inclusivas na formação em música. O relato evidencia a importância da escuta ativa, da empatia e da formação docente continuada para garantir uma educação musical realmente acessível, humana e equitativa.

Palavras-chave: Pesquisa autobiográfica, Educação Musical, Inclusão, Educação Superior, TEA.

Introdução

As transformações recentes nas políticas educacionais brasileiras têm enfatizado a urgência de práticas pedagógicas voltadas à inclusão de sujeitos historicamente marginalizados, entre eles as pessoas com deficiência. No entanto, apesar dos avanços legais

e teóricos, a realidade cotidiana de muitos estudantes ainda é marcada por barreiras estruturais e simbólicas que dificultam o acesso e a permanência no ensino superior.

O ambiente acadêmico apresenta desafios complexos, a mudança de ambiente, a adaptação às novas regras e normas, a dificuldade em fazer amigos e a falta de apoio social podem ser desafios para os estudantes ao ingressarem na universidade. Para alguns estudantes, a trajetória em curso de Licenciatura em Música pode se revelar particularmente desafiadora, sobretudo àqueles que ingressam na universidade sem conhecimento prévio na área. O ingresso em uma instituição pública, sem familiaridade com leitura de partituras ou execução instrumental, pode gerar uma constante sensação de inadequação e de não pertencimento ao ambiente acadêmico, como foi o caso de uma das autoras deste artigo. Ainda assim, o desejo de aprender música e de construir uma trajetória como musicista constitui, em muitos casos, um elemento motivador central ao longo da formação acadêmica.

Outro aspecto relevante refere-se ao diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que alguns sujeitos não o possuem ou só descobrem na fase adulta. Neste caso específico, a estudante foi diagnosticada com TEA, nível 1, com comorbidade no Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), recebido durante o curso. Embora, inicialmente, a resistência em aceitar tal diagnóstico seja evidente — muitas vezes marcada por estigmas sociais — ele pode se revelar fundamental para o processo de autoconhecimento, promovendo a ressignificação de experiências acadêmicas e possibilitando a adoção de estratégias de estudo mais adequadas, com impactos positivos no desempenho acadêmico.

As vivências associadas às dificuldades enfrentadas no ambiente universitário, tanto anteriores quanto posteriores ao diagnóstico, bem como a relevância do acolhimento de colegas e de metodologias de ensino adaptadas e inclusivas empregadas por alguns docentes, constituíram o ponto de partida para o desenvolvimento deste estudo. O interesse reside em abordar dimensões pessoais, formativas e autoformativas a partir da perspectiva da pesquisa narrativa e autobiográfica, reconhecendo a potência dessas abordagens para compreender processos educacionais mediados pela singularidade de trajetórias individuais.

“Os estudos autobiográficos consistem em um tipo de investigação que visa captar, através de um relato ou narrativa, a interpretação que determinada pessoa faz do seu

percurso de vida, com a própria diversidade de experiências, e sentimentos pessoais” (Amado e Ferreira, 2017, p. 171). Servem como uma fonte de conhecimento sociocultural, dos indivíduos, dos grupos e auxilia para construção da memória e da identidade individual e coletiva. “Para além de uma estratégia de investigação, as narrativas (auto) biográficas têm sido, ainda, utilizadas como estratégias de formação, em que o que se aprendeu e experienciou nas mais diversas circunstâncias da vida, dos êxitos aos fracassos, das certezas às dúvidas e aos dilemas, se revela como processo dinamizador de novos percursos e metas de vida” (Amado e Ferreira, 2017, p. 172).

A escolha do recorte temático apresentado aqui, foi evidenciar os desafios enfrentados no contexto universitário e as barreiras institucionais, atitudinais e pedagógicas que impactam a permanência e o aprendizado de estudantes neurodivergentes, ou seja, evidenciar a importância da escuta das experiências individuais como instrumento de análise crítica das condições reais de inclusão na universidade. Além disso, refletir sucintamente sobre como a formação musical pode (ou não) acolher a neurodiversidade e de que forma as legislações existentes têm sido implementadas ou negligenciadas nesse contexto. Por meio da pesquisa autobiográfica, o estudo ofereceu um testemunho que transcende a dimensão pessoal, convidando a comunidade acadêmica e educacional a repensar suas práticas e concepções sobre aprendizagem, diferença e pertencimento.

Educação Musical Inclusiva e o TEA na Educação Superior: algumas considerações

O termo “deficiência” não deve ter conotação de “capacitismo” ou “incapacidade”, como evidencia Sassuki (2005):

O conceito de deficiência não pode ser confundido com o de incapacidade, [...] O conceito de incapacidade denota um estado negativo de funcionamento da pessoa, resultante do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição. Exemplos: a incapacidade de uma pessoa cega para ler textos que não estejam em braille, a incapacidade de uma pessoa com baixa visão para ler textos impressos em letras miúdas, a incapacidade de uma pessoa em cadeira de rodas para subir degraus, a incapacidade de uma pessoa com deficiência intelectual para entender explicações conceituais, a incapacidade de uma pessoa surda para

captar ruídos e falas. Configura-se, assim, a situação de desvantagem imposta às pessoas COM deficiência através daqueles fatores ambientais que não constituem barreiras para as pessoas SEM deficiência (p.9).

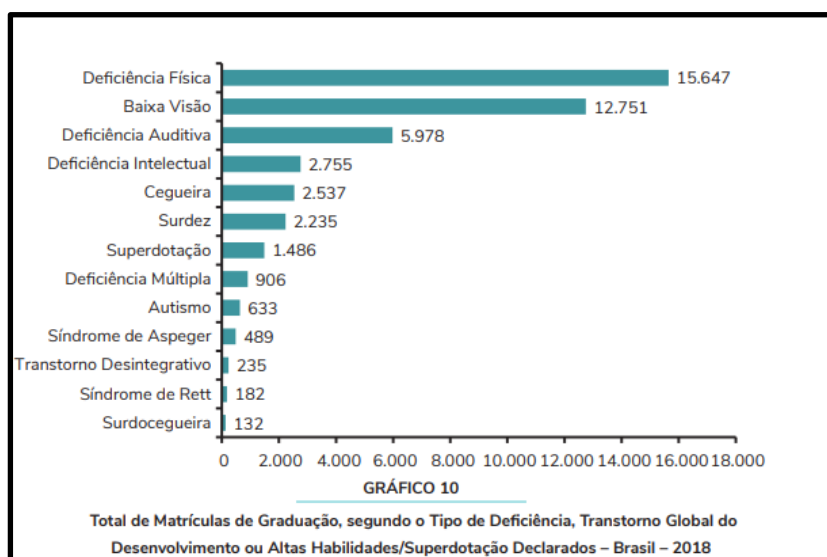
A educação inclusiva é um princípio que busca garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação e à convivência em ambientes educacionais comuns, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sensoriais, sociais ou emocionais. De acordo com Mantoan (2006), a inclusão escolar não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve transformações estruturais, culturais e práticas no ambiente educacional, com o objetivo de acolher as diferenças, em vez de negá-las ou ignorá-las. Segundo Orrú (2003), uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, podendo incluir também hipersensibilidades sensoriais, dificuldades com mudanças na rotina e padrões de interesse restrito e repetitivo (APA, 2014). O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamentado na observação clínica direta, na coleta detalhada da história clínica e na aplicação de protocolos padronizados. Os sistemas diagnósticos mais utilizados atualmente são o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), publicado em 2022, e a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) da Organização Mundial da Saúde. Ambos definem o TEA por déficits persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses, com sintomas presentes desde o início do desenvolvimento. O diagnóstico de TEA é fundamentalmente clínico e se baseia na presença de duas características principais: (1) Prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social; (2) presença de padrões repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (Rosário, Moraes, 2022, p. 16). As autoras destacam que o TEA integra um agrupamento de condições denominadas como Transtorno do Neurodesenvolvimento. Assim como o nome já sinaliza, tais transtornos tipicamente se manifestam desde o início do período do desenvolvimento.

Olivati e Leite (2019) afirmam que no Brasil, dados levantados em 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostraram que 754

estudantes com TEA foram matriculados na Educação superior, tanto na modalidade de ensino a distância quanto na modalidade de ensino presencial. Esses alunos estavam dentre um total de 39.855 matrículas de estudantes autodeclarados com alguma deficiência. O que em porcentagens dá um total de apenas 1,9% de alunos com TEA dentre os outros alunos declarados com algum tipo de deficiência (Gráfico 1).

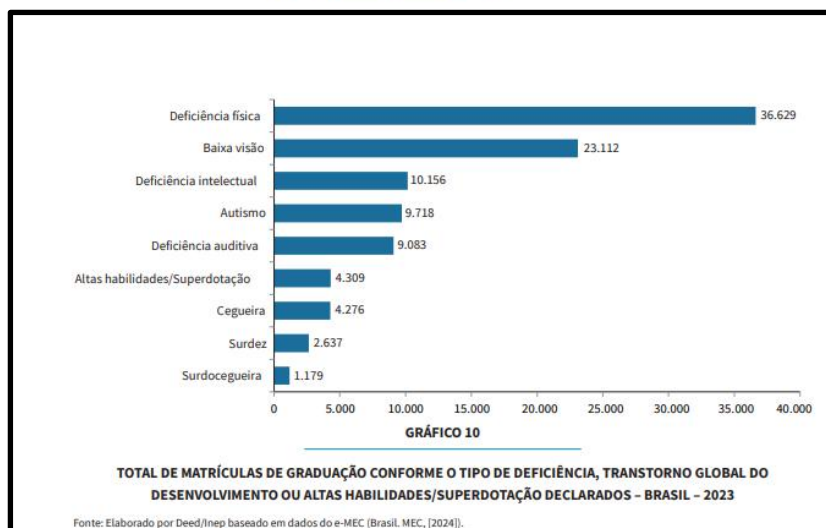
Gráfico 1: Matrículas de Graduação (tipo de deficiência e transtornos) - 2018



Fonte: INEP, 2018

Ao compararmos com os resultados obtidos pelo INEP, em 2023 (Gráfico 2), “[...] o aumento total de matrículas no período, que foi de 16% (Yngaunis, 2024)”. Ao todo, foram registrados 92.756 alunos com deficiência, dos quais 46.006 frequentam cursos presenciais.

Gráfico 2: Matrículas de Graduação (tipo de deficiência e transtornos) - 2023



Fonte: INEP, 2023

No entanto, apesar do número crescente de estudantes com deficiência matriculados na Educação Superior, de acordo com o blog Talento Incluir, a autora do artigo, Sueli Yngaunis afirma que:

Entre 2019 e 2023, o número de alunos com deficiência cresceu 91%, quase seis vezes mais que o aumento total de matrículas no período, que foi de 16%. No entanto, o desafio maior não é apenas a entrada de alunos com deficiência no ensino superior, mas sim a conclusão do curso. O censo de 2023 revelou que 12.651 alunos com deficiência concluíram seus cursos, destacando as dificuldades que muitos enfrentam devido à ausência de acessibilidade, o que contribui para a evasão¹.

Diante desse cenário, percebe-se uma necessidade urgente de preparação dos docentes do ensino superior para que possam desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. O aumento no ingresso de estudantes com deficiência nas universidades, por si só, não garante a permanência nem o sucesso acadêmico desses alunos. Quando não há suporte adequado, as dificuldades enfrentadas durante o curso podem gerar frustração, agravando sentimentos de exclusão já vivenciados ao longo da vida acadêmica. Muitas vezes, esses estudantes carregam o peso de não corresponderem às expectativas

¹ <https://talentoincluir.com.br/alunos-com-deficiencia-no-ensino-superior/>

impostas por padrões considerados "normais", e, diante de obstáculos institucionais e pedagógicos, podem ter sua autoconfiança comprometida. Ainda que exista uma consciência sobre o próprio valor e potencial, a ausência de ações efetivas de inclusão no ensino superior pode minar a autoestima e reforçar sentimentos de incapacidade. Diante disso, torna-se fundamental a implementação de estratégias educacionais inclusivas e suporte adequado, para minimizar essas dificuldades e promover o bem-estar dos estudantes neurodivergentes (Aguilar, 2021).

No contexto do ensino superior, e particularmente nos cursos de formação artística como as licenciaturas em música, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta obstáculos significativos. Os desafios tornam-se ainda mais complexos quando se trata de estudantes com TEA, cujas necessidades podem variar amplamente em função do nível de suporte necessário², da presença de comorbidades e das especificidades sensoriais e cognitivas de cada indivíduo. Essa desconstrução é particularmente urgente, considerando que grande parte das metodologias ainda se apoia em modelos tradicionais e normativos de ensino, centrados na performance, na oralidade e em interações sociais intensas. Para sujeitos no espectro autista, essas exigências podem se tornar barreiras invisíveis à participação efetiva. Muitas vezes em ambientes universitários, o excesso de estímulos sensoriais, a rigidez de prazos e formatos de avaliação, bem como a pouca flexibilização das estratégias pedagógicas, podem dificultar a permanência e o aproveitamento acadêmico de estudantes neurodivergentes.

Para isso, é necessário que o educador musical esteja preparado não apenas tecnicamente, mas também eticamente, para lidar com a diferença, o que exige formação

² De acordo com o DSM 5-TR, o TEA é classificado em três níveis de suporte: (i) o nível 1 de suporte (exigindo apoio), caracterizado por indivíduos que apresentam dificuldades perceptíveis na interação social, especialmente em contextos que exigem habilidades comunicativas mais complexas. Apesar de conseguirem manter certa autonomia, enfrentam limitações na construção de relações sociais e podem demonstrar resistência a mudanças ou inflexibilidade comportamental que afetam o cotidiano. O nível 2 de suporte (exigindo apoio substancial), os déficits na comunicação verbal e não verbal são mais evidentes, com prejuízos significativos nas interações sociais, mesmo com apoio. A presença de comportamentos repetitivos e uma forte adesão à rotina são marcantes, causando maior impacto funcional e demandando intervenções mais consistentes. O nível 3 de suporte (exigindo muito apoio substancial), caracteriza-se por um comprometimento severo tanto na comunicação quanto nos comportamentos, sendo comum a presença de pouquíssima linguagem funcional. A dificuldade de iniciar ou responder a interações sociais é intensa, e os comportamentos repetitivos e a rigidez interferem de forma grave nas atividades diárias, exigindo suporte contínuo e altamente especializado.

continuada, escuta sensível e compromisso político com a equidade. A literatura contemporânea sobre inclusão aponta que as barreiras enfrentadas por estudantes com TEA não são apenas pedagógicas, mas também atitudinais. Muitas vezes, o preconceito, a desinformação e a falta de empatia constituem os maiores impedimentos à participação plena. Portanto, o compromisso com a inclusão exige também a transformação das relações interpessoais e da cultura institucional, compreender as especificidades do TEA e sua interface com a educação musical implica não apenas adaptar conteúdos ou técnicas, mas principalmente repensar os modos de ensinar, aprender e conviver no espaço universitário. (Louro, 2023).

Além disso, é fundamental que as instituições formadoras promovam espaços de apoio institucional e adaptação curricular para atender às necessidades específicas de estudantes com deficiência, conforme previsto na legislação vigente. Isso inclui flexibilização das avaliações, acessibilidade comunicacional e metodologias de ensino diversificadas, respeitando os ritmos, estilos e formas de aprendizagem dos estudantes.

Legislação e Políticas Públicas para Pessoas com TEA: aspectos gerais

A legislação brasileira voltada à proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a ganhar maior destaque a partir da década de 2010. Um dos principais marcos nesse contexto foi a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa norma estabeleceu garantias fundamentais ao público autista, reconhecendo-o legalmente como pessoa com deficiência para fins de acesso a direitos e políticas públicas. A partir dessa legislação, asseguraram-se princípios como o direito à dignidade, à inclusão social, ao diagnóstico precoce, ao atendimento multidisciplinar, à educação e à proteção contra qualquer forma de abuso ou discriminação.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforçou essas garantias e ampliou o compromisso legal com a inclusão plena das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA. A LBI determina, no artigo 28, que é dever do poder público, das instituições de ensino e da sociedade garantir o pleno

desenvolvimento das pessoas com deficiência, inclusive no ensino superior, mediante a oferta de “recursos de acessibilidade e a adequação de currículos, métodos, técnicas e materiais didáticos”. Entre as medidas previstas, destacam-se: a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE); a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e metodológica; a formação continuada dos profissionais da educação e a adaptação de materiais e avaliações.

A Lei Nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, conhecida como Lei Romeo Mion, altera a Lei Berenice Piana e a Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania (Lei Nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996) que provê os direitos gratuitos aos atos necessários ao exercício da cidadania. No art. 1º pontua que: “são gratuitos os atos necessários ao exercício da cidadania, assim considerados (...) VII - o requerimento e a emissão de documento de identificação específico, ou segunda via, para pessoa com transtorno do espectro autista” (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020). Essa alteração foi feita, para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, carteira esta que pode ser emitida de forma gratuita. A carteira de identificação, tem o intuito de garantir atenção integral para indivíduos com TEA, garantir pronto atendimento, e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

A Lei Nº 14.624, de 17 de julho de 2023, é acrescentada na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência evidencia a criação do cordão de fita com desenhos de girassol como símbolo nacional de identificação de pessoas com deficiências ocultas. Vale lembrar, que o uso deste cordão é opcional, e o fato do indivíduo estar ou não usando o cordão, não prejudica o exercício de direitos e garantias previsto em lei. Além disso, o uso desse cordão, não dispensa apresentação de documento comprobatório da deficiência, caso seja solicitado pelo atendente ou pela autoridade competente.

Apesar da inclusão escolar e acadêmica ser um direito garantido por lei, na prática, no entanto, a efetivação desses dispositivos legais ainda enfrenta resistências institucionais, lacunas na formação docente e ausência de políticas internas consolidadas nas universidades. Compreender a legislação como instrumento de justiça social e não apenas como norma abstrata exige um reposicionamento ético e político das instituições de ensino. Trazendo para o contexto dos cursos de licenciatura em música, é necessário cada vez mais a revisão de seus

currículos e práticas para garantir que os princípios da LBI e da Lei nº 12.764/2012 não sejam apenas declaratórios, mas materializados na experiência formativa de todos os estudantes.

A seguir, apresentaremos um relato de experiência formativa de uma estudante no espectro autista, engajada em espaço acadêmico que ilustra vivências pessoais marcadas pelos desafios enfrentados no percurso de construção formativa.

Relato de experiência: permanência e desafios de uma estudante com TEA na Licenciatura em Música

Como já evidenciado, a trajetória acadêmica de estudantes com TEA no ensino superior é marcada por múltiplos desafios que se entrelaçam às exigências institucionais, às dinâmicas pedagógicas e às experiências subjetivas de pertencimento. Nos cursos de licenciatura em Música, tais desafios se agravam diante de metodologias centradas na oralidade, na exposição performática e na interação coletiva intensiva.

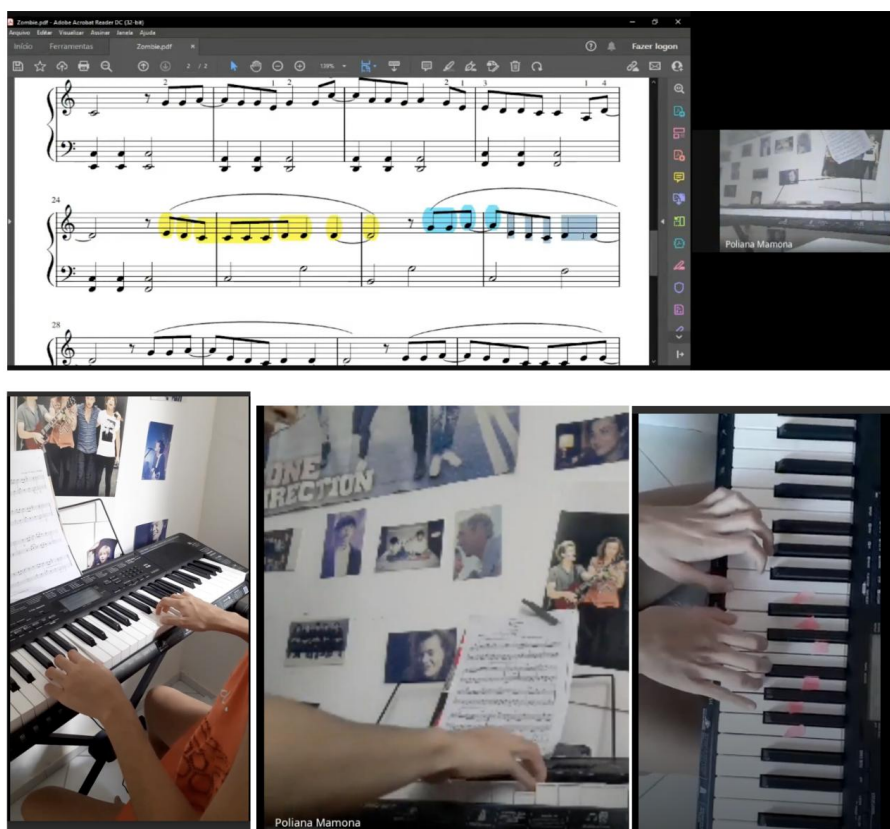
O presente relato, um recorte de pesquisa de TCC, foi construído a partir de um memorial descritivo com enfoque autobiográfico e apresenta a experiência formativa de uma estudante autista em uma universidade pública. O ingresso no curso ocorreu sem qualquer formação prévia em música, sem conhecimento de notação musical e sem domínio instrumental, o que contribuiu para a sensação de inadequação frente ao grupo de pares e à estrutura curricular vigente. Esse sentimento de estar em constante defasagem técnica e simbólica impactou a autoconfiança, gerando episódios recorrentes de insegurança e ansiedade.

As dificuldades vivenciadas nos primeiros semestres do curso mostraram-se significativas e impactaram diretamente o processo de permanência acadêmica. A dificuldade de acompanhar o ritmo da turma e de compreender os conteúdos propostos provocava sentimentos recorrentes de insuficiência, que se intensificaram ao longo da formação. A estrutura, a organização dos componentes curriculares e a exigência de pré-requisitos, contribuíram para a dessemestrialização ainda no segundo semestre, intensificando a percepção de fracasso e ampliando as barreiras ao avanço regular no curso. Esse contexto

revelou a importância fundamental do apoio social e pedagógico. O suporte de colegas e a escuta qualificada de docentes que acolhiam dúvidas sem julgamento foram elementos centrais para a continuidade da trajetória acadêmica.

Durante o período da pandemia da COVID-19, a oferta de componentes curriculares de forma remota revelou novas possibilidades de engajamento com os conteúdos. A experiência em aulas online no componente “Teclado”, ministradas por docente que utilizava metodologias ativas e recursos diversificados (Figura 1) — como diário de bordo, percussão corporal, vídeos e materiais audiovisuais — possibilitou um processo de aprendizagem significativo, mesmo em formato remoto. Tal abordagem pedagógica demonstrou o potencial das metodologias inclusivas para ampliar a participação de estudantes com diferentes estilos de aprendizagem.

Figura 1: Registros de aulas na pandemia da Covid-19



Fonte: Arquivo pessoal

A partir dessa experiência pedagógica positiva, intensificou-se a busca por respostas às dificuldades recorrentes enfrentadas no decorrer do curso. O incentivo docente foi decisivo

para a busca de diagnóstico formal relacionado ao TEA, o que marcou uma nova etapa de autocompreensão e reorganização acadêmica. Diante disso, confirmou-se o diagnóstico formal de TEA, nível 1, com comorbidade no Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Inicialmente, a notícia foi recebida com resistência, resultado de concepções sociais ainda marcadas pelo estigma da deficiência. Com o tempo, no entanto, o diagnóstico passou a representar um marco importante de autoconhecimento e de crescimento na vida acadêmica. A partir desse momento, foi possível compreender de maneira mais clara as dificuldades enfrentadas no cotidiano universitário, como a sobrecarga sensorial em ambientes ruidosos, a necessidade de rotinas previsíveis, a exaustão provocada por trabalhos em grupo e a limitação de estratégias pedagógicas exclusivamente orais e expositivas.

A ausência de políticas institucionais de apoio e a inexistência de um plano de atendimento individualizado obrigaram a estudante a buscar, por conta própria, formas alternativas de estudar, participar e permanecer no curso. Alguns docentes, ao longo da formação, mostraram-se sensíveis às necessidades específicas da estudante e permitiram adaptações didático-metodológicas, como o uso de materiais de apoio escritos, a substituição de apresentações orais por registros escritos e a flexibilização de prazos. Essas práticas, embora pontuais, foram fundamentais para o desempenho acadêmico e para a manutenção da estudante no curso.

A construção da autonomia acadêmica também foi atravessada por elementos extra institucionais, como o suporte familiar e o cuidado com a saúde mental. O acompanhamento com profissionais especialistas (psiquiatra e psicológico), o convívio com animais de estimação foram fundamentais como estratégias de autorregulação emocional, promovendo maior equilíbrio nas etapas mais intensas da formação. O uso de medicação adequada, aliado ao desenvolvimento de estratégias de estudo compatíveis com as especificidades cognitivas da estudante, contribuiu de forma expressiva para a melhoria do desempenho acadêmico, além de favorecer a redução de processos de autojulgamento.

Nesse contexto, a atuação de docentes sensíveis à diversidade desempenhou papel central. Destaca-se o suporte oferecido por um professor que, mesmo sem conhecimento prévio do diagnóstico, adotou uma abordagem pedagógica acessível e inclusiva, utilizando

recursos didáticos visuais, materiais adaptados e linguagem simplificada, facilitando a compreensão de conteúdos tradicionalmente reconhecidos como complexos no campo da teoria musical. A organização de aulas extras, a oferta de materiais complementares e a disponibilidade constante para esclarecimento de dúvidas, sem julgamentos ou restrições temporais, foram aspectos que contribuíram para a construção de um ambiente de aprendizagem seguro e responsivo. A experiência revelou que ambos os docentes que prestaram suporte pedagógico significativo possuíam, em sua formação, experiências com Educação Inclusiva, o que sugere uma possível relação entre a especialização docente na área e a capacidade de promover práticas educacionais efetivamente acolhedoras a estudantes neurodivergentes.

O conjunto das experiências teórico-práticas foi complementado pelos estágios curriculares obrigatórios, realizados em escolas públicas ao longo da formação. Tais vivências evidenciaram a complexidade do trabalho docente, especialmente no que diz respeito à mediação entre teoria e prática. Constatou-se que o domínio de conteúdos teóricos, embora fundamental, não é suficiente para garantir intervenções pedagógicas eficazes. A diversidade de ritmos de aprendizagem, os imprevistos da sala de aula e as demandas socioemocionais dos estudantes requerem do educador sensibilidade, flexibilidade e escuta atenta. As vivências de estágio permitiram compreender que o ensino vai além da execução de planos de aula — trata-se de uma prática relacional, dinâmica e, por vezes, imprevisível, que requer o desenvolvimento de competências éticas e humanas, fundamentais para a construção de um espaço educativo significativo, inclusivo e acolhedor.

Nos semestres finais da graduação, a estudante passou a integrar em um estágio vinculado ao colegiado do curso, viabilizado por meio do Programa de Auxílio Permanência. A atuação se deu, sobretudo, no turno vespertino, com ênfase na organização e controle de empréstimos de instrumentos e salas de estudo, bem como na atualização e manutenção do site institucional do curso. Essa vivência possibilitou o desenvolvimento de habilidades organizacionais, ampliou a compreensão sobre o funcionamento da estrutura acadêmica e promoveu avanços significativos no desenvolvimento de habilidades sociais e de competências interpessoais.

Considerações finais

A experiência narrada por uma estudante com TEA em curso de licenciatura em música permite refletir criticamente sobre os limites das políticas de inclusão no ensino superior e, ao mesmo tempo, aponta caminhos possíveis. Seu relato é mais do que um testemunho pessoal — é um convite à escuta, à empatia e à transformação institucional.

Embora a legislação brasileira seja considerada uma das mais avançadas em termos de inclusão, sua efetividade depende de ações concretas no interior das instituições de ensino. Isso inclui a criação de núcleos de acessibilidade, a formação continuada dos docentes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas abertas à diversidade.

Na área da educação musical, esse desafio é significativo e espera-se que as universidades e os cursos de música possam ser, cada vez mais, espaços de escuta sensível, de diálogo e de reconstrução de suas práticas pedagógicas, exemplos de uma educação verdadeiramente inclusiva. A estudante evidenciou em seu relato que a ausência de formação musical na educação básica ou em cursos livres anteriores ao ingresso na universidade configura-se como um fator estrutural que impôs desvantagens iniciais significativas, especialmente quando comparado ao perfil de colegas que já possuíam vivência musical prévia. É preciso, portanto, questionar as lógicas meritocráticas e homogêneas que ainda prevalecem na formação musical e abrir espaço para um ensino que reconheça o valor dos “corpos” que aprendem em “silêncio”, que elaboram em tempos diferentes e que constroem saberes a partir de trajetórias únicas.

Tais aspectos evidenciam que o processo de permanência de estudantes com deficiência, sobretudo na Educação Superior, envolve múltiplas dimensões — cognitivas, afetivas, sociais e institucionais — e deve ser compreendido a partir de uma perspectiva integral. A experiência relatada reafirma essa perspectiva, evidenciando que a escuta, a empatia e a disponibilidade para o diálogo constituem elementos centrais para o êxito da formação de estudantes neurodivergentes nesse espaço.

A partir do conjunto dessas vivências, emergiu o interesse em registrar, sistematizar e refletir sobre a própria trajetória da estudante, utilizando a metodologia autobiográfica como recurso de pesquisa e produção de conhecimento em um TCC como uma forma de

compreender o mundo e de intervir sobre ele. Assim, o relato autobiográfico aqui analisado não apenas documenta uma experiência individual, mas contribui com a construção de uma memória coletiva sobre a inclusão na educação musical universitária, iluminando caminhos possíveis para uma formação mais acessível, crítica, democrática e equitativa.

Referências

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patrícia Maria Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, e43, p. 1–26, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44082>. Acesso em: 22 jun. 2025.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. Estudos (Auto)biográficos – histórias de vida. In: AMADO, João; FERREIRA, Sónia (org.). *Investigação Qualitativa*. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2017. p. 171-187.

ASSOCIATION AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR*. 5. ed., tradução oficial. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

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 e dá outras providências (Lei Berenice Piana). Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

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, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a

Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e dá outras providências (Lei Romeo Mion). Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2020. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Diário Oficial da União, Brasília, 18 jul. 2023. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14624.htm Acesso em: 22 jun. 2025.

LOURO, Viviane. Capacitismo e Psicofobia no ensino musical. *Diálogos Sonoros*, v. 2, n. 1, p. 1-22, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/dialogossonoros/article/view/30714/version/34739> Acesso em 02 jul. 2025

MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 729–746, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/N3sgZJb7wNHpVHv7LYkGvwL/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2025.

ORRÚ, Sílvia Ester. A formação de professores e a educação de autistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Montevideu, v. 33, n. 1, p. 1–14, mar. 2003. DOI: 10.35362/rie3312965. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/391Orru.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

ROSÁRIO, Verônica Magalhães; MORAIS, Viviane Aparecida Carvalho de. O autismo sob uma ótica neurocientífica. In: OLIVEIRA, Gleisson do Carmo; FREIRE, Marina Horta; PARIZZI, Betania; SAMPAIO, Renato Tocantins (org.). *Música e Autismo: ideias em contraponto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022. p. 15–35.

SASSUKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, ano IX, n. 43, p. 9–10, mar./abr. 2005. Disponível em: <https://acessibilidadecultural.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/09/atualizac3a7c3b5es-semc3a2nticas-na-inclusc3a3o-de-pessoas-deficic3aancia-mental-ou-intelectual-doenc3a7a-ou-transtorno-mental.pdf> Acesso em 03 jul. 2025.

YNGAUNIS, Sueli. Aumento de alunos com deficiência no ensino superior. *Blog Talento Incluir*, 2024. Disponível em: <https://talentoincluir.com.br/alunos-com-deficiencia-no-ensino-superior/> Acesso em: 03 jul. 2025.



Educação Musical, Mundo do Trabalho
e a Construção de uma Sociedade Democrática

Curitiba | 03 a 07 de novembro

2025



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical



UNINTER



UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná



CNPq



CAPES