



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA- UNILAB
INSTITUTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
HUMANIDADES MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES MIH

A DANÇA COMO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES
DEFICIENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNILAB

MÁRCIA MARIA BEZERRA GOMES CABRAL

REDENÇÃO-CE
2025

MÁRCIA MARIA BEZERRA GOMES CABRAL

**A DANÇA COMO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES DEFICIENTES
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNILAB**

Dissertação de Márcia Maria Bezerra Gomes Cabral, apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Roque do Nascimento Albuquerque

Coorientadora: Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui

REDENÇÃO-CE

2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Cabral, Marcia Maria Bezerra Gomes.

C117d

A dança como processo de inclusão de estudantes deficientes na educação superior: um estudo de caso na UNILAB / Marcia Maria Bezerra Gomes Cabral. - Redenção, 2025.

103fl: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Roque do Nascimento Albuquerque.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui.

1. Dança. 2. Inclusão. 3. Educação Superior. 4. Unilab. I. Berraoui, Mara Rita Duarte de Oliveira. II. Título.

CE/UF/BSCA

CDD 394.6

MÁRCIA MARIA BEZERRA GOMES CABRAL

A DANÇA COMO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES
DEFICIENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNILAB

Dissertação de Márcia Maria Bezerra Gomes Cabral, apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades.

Aprovada em 12/12/2025

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Roque do Nascimento Albuquerque (Orientador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARA RITA DUARTE DE OLIVEIRA BERRAOU
Data: 29/12/2025 11:29:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui (Co-Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Documento assinado digitalmente
gov.br GEOVANNA DE LOURDES ALVES RAMOS
Data: 29/12/2025 11:43:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Geovanna de Lourdes Alves Ramos
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Documento assinado digitalmente
gov.br RICARDO OSSAGO DE CARVALHO
Data: 29/12/2025 12:33:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof Dr. Ricardo Ossagô de Carvalho
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

A dança inclusiva sempre foi uma paixão que iluminou meu caminho e está presente em meu ínfimo coração, trazendo propósito e transformação para minha vida e para os espaços que tive a honra de vivenciar. Este percurso do mestrado foi uma caminhada de muitos desafios, alegrias e aprendizados, e não chegaria ao seu fim sem o apoio fundamental de muitas pessoas especiais.

Assim sendo, agradeço primeiramente a Deus, que foi meu amparo e fortaleza nos momentos em que pensei em desistir, sustentando minha fé e minha perseverança;

- à minha família, minha gratidão pela paciência e incentivo constantes no dia a dia, especialmente ao meu esposo Cristiano Cabral, parceiro incansável nesta jornada, e à minha filha querida Nicole Cabral, cuja paciência e serenidade ao aguardar meus momentos de estudo foram um verdadeiro presente;

- aos meus pais, que estiveram em oração constante, protegendo-me e intercedendo ao divino para que esta etapa se concretizasse.

Sou imensamente grata ao meu orientador, professor Roque Albuquerque, cuja sabedoria e condução abrilhantaram minha trajetória no mestrado e diversas atividades na Unilab;

- à professora Mara Rita Berraoui, coorientadora, amiga e parceira, que sempre injetou ânimo e me fez lembrar do meu valor como mulher e do meu potencial infinito;

- aos diletos amigos da Unilab que oravam e torciam por mim, meu agradecimento especial;

- à Livia Fernandes (nossa Livinha!), secretária do mestrado, pelo apoio e ajuda de sempre em momentos fundamentais da minha jornada acadêmica no MIH;

- aos colegas e professoras das salas de aula do mestrado, que ampliaram minhas perspectivas de vida e docência, em especial aos professores Luiz Carlos, Carlos Henrique e Ricardo Ossagô, que trouxeram tanta vida, emoção e humanidade em suas aulas, deixando marcas profundas em mim;

- a todos vocês, meu profundo agradecimento por caminharem comigo, e compartilharem seus conhecimentos, orações, energias positivas. Essa conquista é nossa, e levo comigo cada lição, cada gesto e palavra que tocaram meu coração nesta trajetória.

A inclusão é um processo que se constrói na
diferença, na aceitação do outro como ele é, e não
como gostaríamos que fosse.
(Mantoan, 2003, p. 45).

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender em que medida a dança pode contribuir com o processo de inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, mais especificamente na Unilab, a partir das experiências formativas, no ensino, na pesquisa e na extensão, tendo, como referência, os grupos artísticos culturais que atuam no campo da dança e outras manifestações artísticas. Para alcançar o objetivo proposto, define-se, como metodologia central, o estudo de caso, associado à análise de conteúdo e, como procedimentos metodológicos, realiza-se levantamento documental, aplicando questionário de pesquisa aos coordenadores e participantes de grupos artísticos culturais e de dança da Unilab. Como principais fontes teóricas, adotam-se os seguintes autores: Mantoan (2003;2010;2017); Oliveira (2013), Sassaki (2006), Bardin (2011), entre outros autores. A dança, como dispositivo de inclusão, na educação superior para pessoas com deficiência, é uma prática fundamental para o processo educativo, com impactos positivos, tanto no desenvolvimento pessoal quanto na construção de uma cultura mais inclusiva no ambiente universitário. Investir, cada vez mais, em infraestrutura, formação docente e ações coordenadas, pode fortalecer a inclusão, alinhando-se à missão da universidade de promover uma educação equitativa e transformadora. A pesquisa identificou quatro achados principais sobre a dança como dispositivo de inclusão de estudantes, com deficiência, na educação superior, com foco na Unilab. Primeiro, a dança é reconhecida como uma ferramenta qualitativa e significativa de inclusão, pois prioriza a criatividade em detrimento da perfeição técnica, permitindo expressões corporais diversificadas e acessíveis a pessoas com variadas condições físicas, sensoriais ou cognitivas. Segundo, sob a perspectiva da dança contemporânea, amplia-se o debate sobre inclusão, ao questionar padrões normativos de movimento e explorar formas alternativas de comunicação corporal, alinhando-se às discussões de Mantoan (2017). Terceiro, destacam-se os benefícios psicossociais, nos quais a participação, em atividades de dança, na universidade, promove autopercepção positiva, elevação da autoestima, fortalecimento do senso de pertencimento e quebra de barreiras sociais, facilitando a integração entre alunos, com e sem deficiência. Quarto, os grupos artísticos e de dança da Unilab apresentam potencial para incorporar ações inclusivas em suas práticas, desde que resguardem as diretrizes da Resolução Consuni nº 55/2021, que institui a Política de Inclusão e Acessibilidade. Os estudos qualitativos revelam, na percepção dos entrevistados, que a dança ressignifica corpos historicamente vistos como “limitados” ou “inadequados”, contribuindo, de forma transformadora, para a inclusão efetiva de estudantes com deficiência no ambiente

universitário, por meio de práticas artísticas acessíveis e integradoras. A consolidação dessas práticas, não apenas atenderá às demandas legais, mas, também, reforçará o papel da Unilab como um espaço de diálogo e desenvolvimento humano, em contextos lusófonos.

Palavras-chave: dança; inclusão; educação superior; Unilab.

ABSTRACT

The present study aims to understand the extent to which dance can contribute to the inclusion process of students with disabilities in higher education, more specifically at Unilab, based on formative experiences in teaching, research, and outreach activities. Taking as reference the artistic and cultural groups that operate in the field of dance and other artistic expressions. To achieve the proposed objective, we defined case study as the central methodology, associated with content analysis, and as methodological procedures, we conducted documentary research and applied a research questionnaire to coordinators and participants of artistic, cultural, and dance groups at Unilab. The main theoretical sources include the following authors: Mantoan (2003; 2010; 2017), Oliveira (2013), Sassaki (2006), Bardin (2011), among others. Dance as an inclusion device in higher education for people with disabilities is a fundamental practice for the educational process, with positive impacts on both personal development and the construction of a more inclusive culture in the university environment. Investing increasingly in infrastructure, teacher training, and coordinated actions can strengthen inclusion, aligning with the university's mission to promote equitable and transformative education. The research identified four main findings regarding dance as an inclusion device for students with disabilities in higher education, with a focus on Unilab. First, dance is recognized as a qualitative and significant inclusion tool, as it prioritizes creativity over technical perfection, allowing diverse and accessible bodily expressions for people with varied physical, sensory, or cognitive conditions. Second, from the perspective of contemporary dance, the debate on inclusion is broadened by questioning normative movement standards and exploring alternative forms of bodily communication, in line with the discussions by Mantoan (2017). Third, the psychosocial benefits stand out, in which participation in dance activities at the university promotes positive self-perception, increased self-esteem, strengthened sense of belonging, and the breaking of social barriers, facilitating integration between students with and without disabilities. Fourth, Unilab's artistic and dance groups have the potential to incorporate inclusive actions into their practices, provided they adhere to the guidelines of Consuni Resolution No. 55/2021, which establishes the Policy on Inclusion and Accessibility. The qualitative studies reveal, from the interviewees' perspective, that dance resignifies bodies historically viewed as "limited" or "inadequate," contributing in a transformative way to the effective inclusion of students with disabilities in the university environment through accessible and integrative artistic practices. The consolidation of these

practices will not only meet legal demands but also reinforce Unilab's role as a space for dialogue and human development in Lusophone contexts.

Keywords: Dance; Inclusion; Higher Education; Unilab.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE: Atendimento Educacional Especializado

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAIS: Centro de Atendimento Integrado à Saúde (inferido pelo contexto)

CF: Constituição Federal

CONSUNI: Conselho Universitário

CPLP: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DEAI: Diversidade, Equidade, Acessibilidade e Inclusão

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBI: Lei Brasileira de Inclusão

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

MEC: Ministério da Educação

MIH: Mestrado Interdisciplinar em Humanidades

NBR: Norma Brasileira Registrada

NIADI: Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade

ONU: Organização das Nações Unidas

PcD: Pessoas com Deficiência

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PPCs: Projetos Pedagógicos de Curso

PROPAE: Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil

RU: Restaurante Universitário

SATED: Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões do Estado do Ceará

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESU: Secretaria de Educação Superior

SNPD: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

UFC: Universidade Federal do Ceará

UNILAB: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Rampas de acesso às salas de aula (Auroras).

Fotografia 2: Rampas de acesso ao RU (Auroras).

Fotografia 3: Escadas de acessibilidade com rampas – CAIS (Auroras).

Fotografia 4: Rampa de acesso ao pátio - Auroras.

Fotografia 5: Rampa de acesso aos pátios (Palmares).

Fotografia 6: Escadas de acessibilidade às salas de aula (Auroras).

Fotografia 7: Escadas de acessibilidade com rampas – CAIS (Auroras).

Fotografia 8: Escada de acesso aos blocos de salas de aula (Palmares).

Fotografia 9: Plataforma de acessibilidade (Auroras).

Fotografia 10: Elevador para PCD (Palmares).

Fotografia 11: Espaço reservado para PCD (estacionamento Palmares).

Fotografia 12: Ônibus adaptado para PCD.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Respondentes do Questionário

GRÁFICO 2 – Avaliação dos espaços físicos de acessibilidade

GRÁFICO 3 - Materiais e recursos acessíveis

GRÁFICO 4 – Apoio dos grupos aos Estudantes PcDs

GRÁFICO 5 – Participação dos Estudantes como fator de inclusão na Educação Superior

GRÁFICO 6 – Desafios da Participação de estudantes PcDs nos grupos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Percurso pessoal e acadêmico entrelaçando-se à temática proposta para pesquisa.....	15
1.2 Problematização do objeto de pesquisa	17
2 A DANÇA: A LINGUAGEM DO CORPO.....	21
2.1 A História da Dança: um panorama geral	21
2.2 A dança: uma linguagem universal inclusiva	24
3 INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA: PROCESSOS HISTÓRICOS NA SOCIEDADE ATUAL	27
3.1 Contextualização Histórica (Idade Antiga à Idade Contemporânea)	27
3.2 Integração e Inclusão: Diferentes compreensões na perspectiva de Mantoan.....	33
4 A DANÇA QUE INCLUI: INCLUSÃO E UNIVERSIDADE.....	39
4.1 O contexto da Unilab: caminhos rumo à inclusão e acessibilidade.....	39
4.2 Legislação Brasileira sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência	42
4.3 A dança como recurso inclusivo na educação superior	45
5 A DANÇA E A PERSPECTIVA INCLUSIVA NA UNILAB	48
5.1 Caminhos metodológicos da pesquisa	48
5.1.1 Procedimentos de coleta de dados (Pesquisa de Campo)	50
5.2 Análise de Dados da Pesquisa	51
5.3 A Política de Inclusão e Acessibilidade da Unilab	77
5.4 Acessibilidade Arquitetônica e mobilidade à luz da Política de Inclusão e Acessibilidade da Unilab	85
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	106
APÊNDICE A - GRUPOS ARTÍSTICOS, CULTURAIS E DE DANÇA DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB).....	106
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES PCD NOS GRUPOS ARTÍSTICOS, CULTURAIS E DE DANÇA DA UNILAB	107
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADOS – (TCLE)	110

1 INTRODUÇÃO

1.1 Percurso pessoal e acadêmico entrelaçando-se à temática proposta para pesquisa

Ao começar a registrar uma memória, é natural imergir no passado, vivenciar o presente e imaginar o futuro. Assim, a fala e a escrita “não são apenas um desabafo, mas uma experiência transformadora” (Baron, 2000, p. 57). Ao me propor a escrever sobre minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, repenso-me, humanamente, como mãe, profissional e mulher trabalhadora. Vim de uma família de agricultores do interior do Ceará, humilde e com muitas dificuldades. Meus pais sempre procuraram doar a nós, filhos, o melhor que podiam para nossa educação, em especial, o amor, a união e a vontade de crescer. Sou a terceira filha, nascida em 1980.

Na minha formação pessoal e acadêmica, tive a oportunidade de vivenciar diferentes experiências com arte e dança. Na adolescência, iniciei-me, no teatro, aos 12 anos, no ginásio escolar. Os melhores anos da minha vida foram nos palcos das escolas e teatros da cidade, aos quais levávamos nossas “Vozes” com a peça “Filhos da Pátria”. Esse esquete teatral objetivava ressaltar a cultura e a história como fatores importantes na vida de um povo. O grupo de teatro Vozes estreou, em 1994, sob a direção artística e teatral da professora de arte-educadora Socorro Machado.

Formei-me em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2002. Esta formação veio aliada ao meu desejo de fazer algum curso que estivesse dentro das áreas das humanidades. Minhas habilidades e o gosto pela leitura se relacionavam a uma formação ampla e voltada para questões culturais, abrangentes e que estivessem relacionadas aos estudos humanísticos, incluindo áreas como história, filosofia, antropologia, literatura, entre outras. O gosto pelo teatro e pela interpretação humana certamente me levou, desde cedo, a inclinar-me para esta grande área da Biblioteconomia. A formação em ciências humanas me daria a oportunidade de seguir carreiras que envolvessem a comunicação, o pensamento crítico e a organização nos diversos recursos que a informação e a tecnologia possibilitassem, especialmente ajudando pessoas a se conectarem com recursos informacionais dos quais tivessem necessidade.

Na academia, pude estagiar inicialmente em arquivos de empresas e em um cartório de imóveis em Fortaleza. Com o decorrer do curso, identifiquei-me, ainda mais, com o trabalho em bibliotecas escolares, nas quais pude desenvolver os mais diversos projetos de

leitura aliados ao teatro. Escolher levar o teatro para a sala de aula, clube de leitura, biblioteca ou casa de repouso para idosos, foi a melhor e mais feliz escolha, enquanto bolsista de extensão universitária da UFC. O “Renascer: Biblioterapia para Idosos” foi um projeto de extensão universitária do qual participei como acadêmica de Biblioteconomia, em meados do ano 2000. Por um ano, levamos esse projeto à Casa de Nazaré, um lar para idosos no bairro do Montese, em Fortaleza.

Após a conclusão da graduação, em 2002, vivenciei outra grande experiência em uma escola inclusiva de Fortaleza, o Colégio Sapiens, que foi bem significativa, tanto para mim quanto para a realidade das crianças da referida escola. No espaço da biblioteca, além de trabalharmos a leitura dirigida, também explorei o teatro infantil com os mais diversos níveis de ensino.

Durante minha trajetória profissional, vivenciei uma experiência no Colégio Sapiens: tive a oportunidade de conviver e trabalhar, com o teatro, com estudantes com deficiência. Essa experiência me marcou profundamente e, desde aquela época, tive o desejo de enveredar por uma pesquisa que me oportunizasse uma investigação acerca do teatro e da dança como estratégias pedagógicas para a inclusão desses alunos em processos escolares formais.

Em 2014, fui aprovada para trabalhar na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e, desde então, atuo como assistente em administração. Nessa trajetória, já trabalhei em diferentes setores, vivenciei diversas experiências e compartilhei sonhos e angústias com meus colegas de trabalho.

Trabalhar na Unilab é mais do que apenas um emprego ou executar um trabalho diário; tem sido uma oportunidade de mergulhar em um ambiente acadêmico vibrante, com uma profunda diversidade cultural, cercado por aprendizado contínuo e descobertas intelectuais. Como membro da comunidade universitária, sou privilegiada por fazer parte de uma comunidade diversificada e colaborativa, na qual o conhecimento é constantemente compartilhado e desafiado.

Foi nesta perspectiva que me propus a realizar uma pesquisa colaborativa e interdisciplinar para discutir a dança como processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Partindo desta temática, decidi tomar, como *locus* de pesquisa, a Unilab, por ser o lugar em que já trabalho há muitos anos. Essa motivação, que se ancora na minha trajetória pessoal e acadêmica, se desdobra agora articulada com a minha atuação profissional. A Unilab, como fruto de uma cooperação internacional, com objetivo de recuperação social, se destaca pelo protagonismo institucional, dentro da Cooperação do Países de Língua Oficial Portuguesa. É neste contexto acadêmico que tenho tido a oportunidade de conhecer a realidade

de estudantes nacionais e internacionais. Assim, foi nesse cenário de diversidade, que observei a necessidade de avançar na construção de um ambiente acadêmico plural, inclusivo e democrático, atendendo às legislações em vigor.

1.2 Problemática do objeto de pesquisa

Como afirmei anteriormente, na minha experiência profissional no Colégio *Sapiens*, tive a oportunidade de conviver e trabalhar, com o teatro, com estudantes com deficiência. Essa experiência me marcou profundamente e, desde aquela época, já tinha o desejo de enveredar por uma pesquisa que me oportunizasse uma investigação acerca do teatro e da dança como estratégias pedagógicas para a inclusão desses alunos em processos escolares formais (Mantoan, 2003).

A partir dessa vivência, que se transforma em experiência, como afirma Walter Benjamin (1987), fui instigada a iniciar este projeto de pesquisa, que tem como título “A dança como processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior”. Partindo dessa temática, tive, como hipótese que a inclusão, por meio da dança, tem um papel como dispositivo de empoderamento e inclusão de pessoas com deficiência.

A implementação de políticas e práticas inclusivas, no ensino superior, deve garantir que todos/as os/as estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, apoio adequado e oportunidade de participar plenamente da vida acadêmica e social da instituição. É nesta perspectiva que discutirei o tema da dança como dispositivo de inclusão na Unilab.

Destaco que, para atender à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os participantes envolvidos devem atentar para o conjunto de leis, decretos, entre outros documentos normativos, para atender à previsão legal que justifica a premente necessidade de se institucionalizar o Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade na Universidade. Assim, destaco alguns marcos legais importantes que fundamentam esta pesquisa, entre eles: a Constituição Federal/88, art. 205, que garante a educação como um direito de todos; o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, dispondo sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelecendo que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior; o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e prevê, no §2º do art. 5º: VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior; a Portaria nº

3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (BRASIL/SECADI/SESU, 2013, p. 7-8).

A Portaria nº 3.284 do MEC (BRASIL, 2003b) dispõe sobre requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, com o objetivo de instruir os processos de autorização, reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

É importante ressaltar que, para organizar o ensino superior na perspectiva da educação inclusiva, são necessárias estratégias e medidas específicas que operem, garantindo condições de acessibilidade, incentivem a participação e a autonomia dos alunos da Educação Especial, em espaços de aprendizado, e ampliem e potencializem seu desenvolvimento acadêmico, proporcionando-lhes uma atuação ativa em sociedade no exercício da cidadania plena.

Foi nesse contexto educacional da Unilab que, em 2021, foi criado o Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade (NIADI), estabelecendo uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição.

Nesse sentido, este estudo tem caráter interdisciplinar, com a seguinte pergunta de pesquisa: como a dança pode contribuir para o processo de inclusão de estudantes com deficiência na Unilab, a partir da análise das experiências dos grupos artísticos, culturais e de dança da instituição?

Para tanto, defini, como objetivo geral - compreender em que medida a dança pode contribuir com o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, mais especificamente na Unilab, a partir das experiências formativas no ensino, pesquisa e extensão, tomando como referência os grupos artísticos culturais que atuam no campo da dança e de outras manifestações artísticas.

Como objetivos específicos, destaquei:

- a) Compreender a contribuição da dança para a inclusão de estudantes com deficiência no processo formativo educacional na Unilab;
- b) Discutir como a participação de estudantes PcD (pessoas com deficiência), nos grupos artísticos, culturais e de dança existentes na Universidade, pode contribuir para a inclusão educacional na educação superior;
- c) Identificar quais as formas de participação e os desafios inerentes ao processo de inclusão de estudantes PcD nos grupos artísticos, culturais e de dança da Unilab;

d) Sistematizar informações que subsidiem a construção de banco de dados em que as informações subsidiem a implementação da política de inclusão e acessibilidade, especialmente nos aspectos da acessibilidade pedagógica, curricular e tecnológica na Unilab.

No caso específico de uma pesquisa que aborda a questão da dança como dispositivo de inclusão educacional, trabalhar a dimensão interdisciplinar é fundamental, pois a questão é colocada diante da questão de compreender o lugar do outro e como as relações sociais se processam no campo da inclusão escolar. Por isso, na construção desta pesquisa, me proponho a associar diferentes metodologias de pesquisa como forma de buscar responder à minha pergunta de pesquisa. Utilizei a estratégia de estudo de caso e análise de conteúdo em uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Dentro dessa perspectiva, escolhi o estudo de caso, entrelaçado à pesquisa colaborativa. Essa é uma estratégia de pesquisa que permite ao pesquisador construir seus próprios caminhos e ajustar seu projeto metodológico, na busca dos objetivos propostos, associado à análise de conteúdo. “Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo como e por quê” (Yin, 2005, p.19). Tais perguntas são feitas “sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (p.28). Sendo assim, a pesquisa baseada em um estudo de caso não exigirá controle sobre os eventos comportamentais, mas focalizará os acontecimentos contemporâneos (p.24).

Isto posto, fundamentei essa estratégia metodológica de pesquisa nas contribuições teóricas de Yin (2005), que destaca que o estudo de caso é uma investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto. Além disso, tal metodologia enfatiza o conhecimento de uma unidade, em particular, possibilitando compreendê-la dentro de uma conjuntura como um todo orgânico (André, 2008).

Na estruturação da dissertação, propus a seguinte organização: No primeiro capítulo 1, discuto o conceito universal da dança como uma linguagem humana e corporal que inclui a todas as pessoas, em uma ciranda afetiva e lúdica, servindo como base teórica para auxiliar a análise dos dados coletados na pesquisa de campo. No capítulo 2, discuto a evolução histórica das percepções e tratamentos dispensados às pessoas com deficiência (PcD) desde a Idade Antiga até a Contemporânea, influenciada por fatores culturais, sociais, políticos, religiosos e científicos, analisando os conceitos de integração e inclusão, a partir de Mantoan (2003;2017). No capítulo 3, discuto as possibilidades formativas e de inclusão de estudantes com deficiência (PcD), por meio da dança, no contexto da Educação Superior, com destaque para a Unilab. No Capítulo 4, discuto a inclusão, no contexto da Unilab, à luz das legislações,

em vigor, bem como a dança como recurso inclusivo na Educação Superior. No Capítulo 5, apresento o percurso metodológico e a análise de dados, além da análise da Política de Inclusão e Acessibilidade da Unilab e nas considerações finais, retomo a temática apontando nossos achados de pesquisa.

2 A DANÇA: A LINGUAGEM DO CORPO

No presente capítulo, se discutirá o conceito universal da dança como uma linguagem humana e corporal que inclui a todas as pessoas, em uma ciranda afetiva e lúdica, servindo como base teórica para auxiliar na análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

2.1 A História da Dança: um panorama geral

A dança, como expressão corporal e fenômeno cultural, acompanha a humanidade desde os primórdios da civilização. Suas manifestações variam de acordo com os contextos históricos, sociais, religiosos e culturais, refletindo os valores, crenças e necessidades das sociedades em que emergem. Dessa forma este capítulo oferece um panorama geral da história da dança, considerando suas transformações, ao longo do tempo, e destacando as contribuições brasileiras ao campo.

As primeiras manifestações de dança estão ligadas às práticas ritualísticas das sociedades primitivas. Segundo Amaral (2007), a dança era uma forma de comunicação não verbal, utilizada para expressar emoções, invocar deuses ou celebrar eventos importantes, como nascimentos, colheitas e funerais. Essas danças geralmente ocorriam em grupo, reforçando o senso de pertencimento e unidade comunitária.

Pesquisadores como Martins (2018) afirmam que a dança, nesse período, era frequentemente acompanhada por músicas rudimentares, produzidas com instrumentos simples, como tambores e apitos feitos de ossos ou madeira. O corpo humano era o principal meio de expressão, e os movimentos buscavam imitar elementos da natureza, como o vento, a água e os animais.

Com o surgimento das grandes civilizações, como Egito, Grécia e Roma, a dança passou a ocupar espaços mais estruturados. No Egito Antigo, desempenhava um papel central nos rituais religiosos, sendo usada para homenagear os deuses e acompanhar cerimônias funerárias. Para Silva (2012), os registros encontrados em pinturas e hieróglifos sugerem que a dança também era uma forma de narrar histórias e perpetuar tradições culturais.

Na Grécia Clássica, a dança estava intimamente ligada ao teatro e às celebrações dionisíacas. Aristóteles, em sua obra Poética, enfatiza a importância da mimesis (imitação) na dança, destacando-a como um meio de reproduzir e compreender a realidade.

Em Roma, a dança assumiu um caráter mais festivo e, por vezes, menos sacralizado. Os romanos absorveram influências de outras culturas, adaptando elementos das danças gregas e orientais para seus espetáculos públicos, como os jogos circenses. Almeida (2018)

aponta que, embora a dança fosse vista com certa desconfiança pelas elites romanas, devido ao seu apelo popular, ela permaneceu como um importante elemento de entretenimento.

Durante a Idade Média, a relação da dança com a religiosidade tornou-se ambígua. Por um lado, a Igreja condenava certas manifestações dançantes por considerá-las pagãs ou lascivas; por outro, promovia danças litúrgicas como parte de suas celebrações (Farias, 2011). Essas danças, conhecidas como *carole*, consistiam em movimentos circulares realizados em grupo, simbolizando a unidade divina.

Apesar das restrições, a dança continuou a florescer em ambientes populares, especialmente nas festividades sazonais e nas feiras. As danças medievais eram marcadas por sua simplicidade e coletividade, refletindo os valores comunitários da época.

Com o Renascimento, a dança alcançou novos patamares de sofisticação e reconhecimento. Esse período foi marcado pela sistematização da dança como uma arte autônoma, com a criação de técnicas e estilos específicos. Seguindo a renovação cultural da época, Reis (2014) descreve como as cortes europeias adotaram a dança como uma forma de demonstrar refinamento e poder.

Na França, surgiram os primeiros tratados sobre dança, como os escritos por Thoinot Arbeau, que registraram coreografias e passos típicos da época. A criação do balé, como forma cênica, foi um marco importante. Almeida (2018) argumenta que o balé renascentista foi uma expressão de controle e disciplina corporal, refletindo a organização social hierárquica das cortes.

Assim como a dança adquiriu seus significados de acordo com as manifestações históricas e culturais dos povos, com o Romantismo na Europa, no final do século XVIII e durante todo o século XIX, começaram a ser representados na dança temas com personagens populares e da vida campestre, destacando-se o balé *La Fille Mal Gardée*, de 1786 (Franco e Ferreira, 2016, p. 267).

Diferente das cortes renascentistas, no Brasil, a dança reflete a diversidade cultural e histórica do país, marcada pela influência indígena, africana e europeia. As danças indígenas, como os rituais do Toré e as celebrações de colheita, são exemplos de como os povos originários utilizavam a dança para se conectar com o sagrado e com a natureza (Ribeiro, 2010).

Com a chegada dos africanos, brutalmente escravizados pela corte portuguesa, novas manifestações culturais foram incorporadas, como o samba, o maracatu e o jongo. Segundo Oliveira (2013), essas danças não apenas preservavam elementos das culturas de origem, mas também serviam como formas de resistência e afirmação identitária.

Situando a realidade brasileira, destaca-se que, no século XVI, os negros africanos foram incorporados pela Igreja Católica, que, com o objetivo de convertê-los ao catolicismo, permitiu que invocassem seus orixás, representando-os por meio dos cultos e santos católicos (Franco e Ferreira, 2016, p.267).

Por outro lado, as danças europeias, trazidas pelos colonizadores, influenciaram os bailes e as festas populares, criando uma rica mistura de estilos. Essa fusão é evidente em manifestações como o frevo e a quadrilha junina, que combinam elementos tradicionais com influências externas (Medeiros, 2016).

No cenário contemporâneo, a dança assume uma pluralidade de formas e significados. A globalização e as novas tecnologias ampliaram as possibilidades de experimentação e difusão da dança. Por exemplo, no Brasil, companhias como o Grupo Corpo e a Cisne Negro têm explorado essa diversidade, enriquecendo a cena artística nacional.

A dança contemporânea, surgida no século XX, propôs uma ruptura com as tradições clássicas e modernas, permitindo a exploração ilimitada de movimentos e significados. De acordo com Klauss Vianna, um dos pioneiros da abordagem corporal no Brasil, “o corpo fala antes mesmo de a palavra ser formada” (Vianna, 1990; p.74). Esse enfoque legitima a dança como uma linguagem única, na qual o corpo se torna tanto o emissor quanto o receptor de mensagens sensoriais e emocionais.

No contexto brasileiro, a dança contemporânea ressignifica aspectos culturais, incorporando elementos de ritmos populares e indígenas. Ivani Santana (2003) argumenta que a dança contemporânea no Brasil é “um espaço de resistência e recriação”, explorando narrativas que dialogam com questões sociais, políticas e identitárias. Essa perspectiva amplia o entendimento da dança, não apenas como performance, mas como uma prática de comunicação e transformação.

As tecnologias digitais também têm impactado profundamente a dança contemporânea, permitindo interações inéditas entre corpo, espaço e tecnologia. Para Helena Katz (1994, p.9), “o corpo dançante na contemporaneidade é atravessado por uma

multiplicidade de linguagens, criando novos modos de presença e significação”. Essa hibridização torna a dança contemporânea um campo fértil para a experimentação artística.

Portanto, a dança contemporânea, como linguagem do corpo, transcende o movimento físico para se tornar uma forma rica e complexa de expressão humana. No Brasil, essa linguagem é moldada por influências históricas e culturais únicas, consolidando-se como um meio de diálogo entre o individual e o coletivo, o local e o global.

2.2 A dança: uma linguagem universal inclusiva

Nesta pesquisa, pode-se afirmar que a dança é uma linguagem artística que expressa diversas possibilidades de assimilação do mundo. Ou seja: é uma das expressões significativas que integra o campo das possibilidades artísticas, contribuindo para a ampliação da aprendizagem, a formação humana e a qualidade de vida das pessoas. Comprovadamente, esta atividade tem se consolidado como fator preventivo e de manutenção para um bom funcionamento do organismo humano, pois, segundo Oliveira et al. (2002), a linguagem da expressão corporal e da dança se manifestam e são percebidas em vários níveis simultaneamente.

Assim, para Achcar (1998, p. 14), “a dança na vida do ser humano é fundamental, tanto para sua formação artística quanto para sua integração social”. Isso ocorre porque ela desenvolve estímulos em seus praticantes no campo tátil, visual, auditivo, afetivo, cognitivo e motor.

Por tais estímulos sensoriais, hoje, a dança é percebida como um recurso didático na aprendizagem de gestos, dos movimentos expressivos e criativos, desenvolvendo aspectos significativos na vida de seus estudantes, como: criatividade, musicalidade, socialização, conhecimento do corpo, noções de espaço e lateralidade (Achcar, 1998).

A dança possibilita o trabalho com aspectos como a criatividade, musicalidade, socialização e o conhecimento da atividade em si, contribuindo para a consciência corporal, comunicação, bem-estar, entre outros benefícios. No que diz respeito à inclusão social, a dança é um meio de promover a socialização, o respeito, o direito à individualidade e limites, entre outros quesitos explorados nos PCNs (Brasil, 2001). No entanto, para que isso aconteça de forma adequada, é necessária formação para os professores e oferecer condições ideais para qualquer tipo de aluno com necessidades especiais.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, Brasil, 1998) de Educação Física, a dança está inserida dentro de um bloco de conteúdo denominado Atividades Rítmicas e

Expressivas, que inclui as manifestações da cultura corporal, apontando que, por meio dos gestos de diferentes ritmos, sons e da música, construímos a expressão corporal, objetivando a comunicação e expressão (Brasil, 1998).

Para Lima e Bosque (2010) ensinar dança para pessoas cujo corpo apresenta uma deficiência é muito importante. Todavia, é preciso ressaltar que a palavra ensino deve ser entendida como a ação do professor em despertar e orientar o aluno para o movimento, deixando-o livre para desenvolver o gesto adequado para expressar como percebeu e percebe aquilo que lhe foi proposto. Isso difere do ensino que vem do comando autoritário, que imprime um modelo e define rigidamente qual gesto é harmonioso ou adequado.

Uma das maneiras de trabalhar a dança com alunos com deficiência é utilizá-la de forma educacional e recreativa, sendo uma excelente forma de estabelecer saúde, aptidão física, autoconfiança, equilíbrio emocional, integração social, entre outros benefícios. Essa abordagem não se preocupa com a técnica, mas propõe que as pessoas adaptem os exercícios ao seu cotidiano e meio, proporcionando liberdade de movimentos.

A dança agregada às atividades de Educação Física adquire um papel imprescindível na formação dos indivíduos, na medida em que pode estruturar um ambiente facilitador e adequado, oferecendo experiências que não apenas auxiliam no desenvolvimento motor e cognitivo, mas também contribuem para a inclusão social, estimulando autoestima e confiança, impulsionando os indivíduos a buscar novas experiências.

Não há dúvida de que a dança é uma maneira prazerosa de utilizar o corpo para conhecer sentimentos, sensações e emoções, expressar e transmitir o estado de espírito dos sujeitos, especialmente indivíduos com necessidades específicas. Pode ter grande importância no desenvolvimento motor de pessoas, com deficiência ou não, pois o contato com a dança possibilita variados estímulos para a experimentação de movimentos, enriquecendo e auxiliando o desenvolvimento corporal.

Enfim, quando dançamos, proporcionamos ao corpo novas experiências, possibilitando acesso a uma linguagem própria, pois um corpo dançando sempre quer comunicar e se comunica com quem o assiste.

A partir das nossas experiências perceptivas e simbólicas, é possível promover um diálogo com o mundo, criando um próprio estilo de ser, favorecendo um olhar crítico e reflexivo, tornando os sujeitos mais atuantes na sociedade em que se vive. Dentro dessa realidade, a dança é um dos meios para se fazer a experiência de diálogo com o corpo, despertando sentimentos, sensações e emoções.

A dança, não é apenas um conjunto de movimentos físicos, mas uma expressão artística que carrega significados culturais, históricos e emocionais. É vista como uma herança de movimentos, ritmos e disposições passados através das gerações, refletindo tradições e identidades de diferentes grupos humanos.

Autores como Pinto *et al* (2008) enfatizam que a dança vai além do entretenimento ou da atividade física; ela é um modo de expressão que transcende barreiras linguísticas e sociais, permitindo a comunicação de emoções, histórias e valores culturais. Ao se referir aos movimentos herdados de cada cultura e aos “ritmos inerentes ao ser humano”, os textos sugerem que a dança é uma manifestação universal da experiência humana, moldada pelas condições culturais e históricas de cada sociedade.

Essa perspectiva ressalta a riqueza e diversidade das práticas de dança, ao redor do mundo, reconhecendo-a como parte importante do patrimônio cultural imaterial. Ao mesmo tempo, destaca o papel da dança na construção da identidade cultural dos povos (Hall, 1999), já que cada grupo humano desenvolve estilos próprios que refletem suas histórias, crenças e modos de vida.

Dentro deste contexto, esta pesquisa se propõe a dialogar com a multiplicidade de sentidos e significados atribuídos à dança, desde os primórdios até os dias atuais, acrescentando, ao debate teórico, a perspectiva da dança como dispositivo inclusivo, democrático e dialógico (Freire, 2018).

Na “Pedagogia do Oprimido” (2018), Freire enfatiza a importância do diálogo como meio de humanização tanto para os oprimidos quanto para os opressores, sugerindo que a verdadeira educação é um ato de liberdade e não de domesticação. Ele critica abordagens educacionais que tratam os alunos como receptáculos vazios a serem preenchidos com conhecimento, defendendo, ao invés disso, uma educação problematizadora que encoraja a questionar e transformar o mundo. Essa visão se alinha à ideia da dança como ato emancipatório, libertador e inclusivo.

Até aqui, esta pesquisa realizou a apresentação de um breve panorama sobre a dança, desde os primórdios da humanidade, até os dias atuais. No próximo capítulo, se discutirá a relação entre dança e processo de inclusão, na educação superior, tomando por base a reflexão teórica exposta acima, observando a sua contribuição para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

3 INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA: PROCESSOS HISTÓRICOS NA SOCIEDADE ATUAL

Aparentemente, a história das pessoas com deficiência é um reflexo das transformações culturais, sociais e políticas, ao longo dos séculos. Ou seja: desde a Idade Antiga até a Idade Contemporânea, as percepções e os tratamentos dispensados a esse grupo variaram significativamente, moldados por crenças religiosas, avanços científicos e lutas por direitos. No Brasil, a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD) tem avançado nas últimas décadas, mas ainda enfrenta desafios estruturais. Este texto explora essa trajetória histórica e analisa a situação atual no contexto brasileiro, com base em dados recentes.

3.1 Contextualização Histórica (Idade Antiga à Idade Contemporânea)

Na Antiguidade, as atitudes em relação às pessoas com deficiência variavam amplamente, influenciadas por crenças culturais e religiosas, conforme afirmação de Pereira (2017):

A história da deficiência remonta à época do homem primitivo. As condições ambientais adversas dificultavam a sobrevivência das pessoas que nasciam com deficiência, dado o modo de organização grupal existente. À medida que o clima da Terra começou a se tornar mais ameno, os grupos passaram a se organizar em busca de sustento. Nesse processo, a inteligência humana começou a se manifestar, ampliando a percepção do ambiente ao redor. Foi nesse cenário que práticas de reverência ao sol, à lua e aos animais passaram a surgir (Pereira, 2017, p.03).

Assim sendo, nas civilizações como a Grécia e Roma Antigas, as atitudes eram mais hostis. Em Esparta, a eugenia era uma prática comum: bebês com deformidades eram legalmente abandonados ou mortos, sob a justificativa de que seriam um fardo para a sociedade militarizada. Em Roma, crianças com deficiência eram frequentemente ridicularizadas ou mutiladas para servirem como mendigos, aumentando seu “valor” econômico. “Ao mesmo tempo em que na Grécia as pessoas com deficiência eram eliminadas, no Egito elas chegaram a ser divinizadas” (Pereira, 2008, p. 20).

Durante o período das conquistas romanas, no auge dos Césares, legiões de soldados retornavam das batalhas com amputações, dando início a um precário sistema hospitalar. Até

então, as pessoas com deficiência eram discriminadas, afastadas e excluídas da convivência com outras pessoas consideradas “normais”. Esse período é denominado de paradigma da exclusão/eliminação (Pereira, 2017, p.03).

Apesar disso, a visão predominante era de que a deficiência representava um castigo divino ou resultado de possessão demoníaca. Essa percepção limitava a integração social e frequentemente relegava pessoas com deficiência à marginalidade, exclusão e eliminação (Menicucci, 2006), dependendo da benevolência de familiares ou estranhos para sobreviver.

Com a ascensão do Cristianismo, nos séculos III e IV, houve uma mudança gradual. A caridade cristã passou a pregar compaixão, e igrejas começaram a criar orfanatos para crianças abandonadas, incluindo aquelas com deficiência.

Na Idade Média, as atitudes em relação às pessoas com deficiência eram ambivalentes, moldadas por uma mistura de crenças religiosas e práticas comunitárias. A Igreja Cristã desempenhou um papel central, pregando que a deficiência era um castigo por pecados ou um teste divino. A deficiência era vista como um aspecto sobrenatural ou moral, muitas vezes, ligada ao pecado, à possessão demoníaca ou a castigos divinos. Essa percepção teria contribuído para a exclusão social e tratamentos desumanos.

Por outro lado, também incentivava a caridade, e mosteiros e conventos tornaram-se centros de cuidado para os doentes e deficientes. A Idade Média foi marcada pela centralidade da Igreja Católica, na Europa, que exercia controle sobre a moral, a educação e a política. Nesse cenário, a deficiência era frequentemente interpretada sob a ótica teológica, reforçando estigmas e marginalização.

De acordo com Pereira (2008), o acolhimento de pessoas com deficiência teve início no começo da Era Cristã, embora a ligação entre deficiência e pecado permanecesse significativa e continuasse a influenciar o imaginário popular.

Durante a Idade Média, as explicações religiosas e místicas sobre a deficiência tornaram-se ainda mais contundentes e severas. Naquele período, a Igreja estava no auge de sua influência, impondo seus dogmas tanto por meio da persuasão quanto pela força bruta (Pereira, 2008, p. 21).

Destacando o papel dominante da Igreja, durante a Idade Média, Pereira (2008, p. 21) faz referência também à construção de narrativas sobre a deficiência, reforçando explicações religiosas e místicas que se tornaram mais intensas e rigorosas. Nesse contexto histórico, a influência eclesiástica, no auge de seu poder, moldava a percepção social da deficiência, associando-a frequentemente a concepções negativas, como castigo divino ou manifestações

sobrenaturais. A menção à imposição de dogmas por “persuasão” e “força bruta” sugere métodos autoritários, incluindo coerção física ou psicológica, para consolidar essas visões.

Dessa forma, as concepções religiosas tiveram consequências diretas, na forma como as pessoas com deficiência foram tratadas, muitas vezes, sendo isoladas, institucionalizadas ou submetidas a rituais de exorcismo (Pereira, 2008). Com efeito, “Assim, podemos notar que, a partir da Idade Média, a pessoa com deficiência começou a ser vista sob uma nova perspectiva, porém, não deixou de ser rotulada e excluída pelo restante da sociedade” (Cassiano e Bressa, 2017, p. 307).

Posteriormente, a Idade Moderna representou a transição de um período de grande ignorância para o surgimento de novas ideias. Tal período compreende o intervalo de 1453 (século XV), com a conquista de Constantinopla pelos turcos otomanos, até 1789 (século XVIII), com a Revolução Francesa. O auge desse período, celebrado até o século XVI, é marcado pelo Renascimento, que trouxe significativas transformações nas artes, música e ciências, caracterizadas pelo humanismo (Pereira, 2017). Dessa forma, o autor afirma que

Entre os séculos XVI e XIX, as pessoas com deficiência continuavam isoladas, sendo mantidas em asilos, conventos e albergues, com o surgimento do primeiro hospital psiquiátrico na Europa. Essas instituições, no entanto, não passavam de prisões, sem qualquer tipo de tratamento especializado. Nesse período, ocorreram avanços na Medicina que retiraram essas pessoas da condição de asiladas, passando a tratá-las como doentes e merecedoras de tratamento hospitalar. Contudo, o isolamento em hospitais e internatos permanecia. Instalou-se o modelo médico para tratar a deficiência, que então passou a ser encarada como uma doença (Pereira, 2017, p. 87).

Com efeito, a Idade Moderna trouxe mudanças significativas na percepção da deficiência, influenciadas pelo Renascimento e pelo Iluminismo. Durante o Renascimento, houve uma mudança para uma visão mais humanista. O Iluminismo, entre os séculos XVII e XVIII, trouxe avanços teóricos. Pensadores como Rousseau e Kant defendiam a dignidade inerente a todos os seres humanos, independentemente de diferenças físicas ou intelectuais. Isso marcou o início de uma visão mais inclusiva, que via as pessoas com deficiência como capazes de contribuir para a sociedade. No entanto, a prática não acompanhou a teoria. A deficiência ainda era frequentemente associada a causas biológicas ou morais, e o cuidado dependia de iniciativas filantrópicas, como albergues e casas de caridade.

Na esfera prática, muitas pessoas com deficiência continuavam integradas às suas comunidades, trabalhando e vivendo com suas famílias. No entanto, a pobreza e a exclusão social eram comuns, especialmente para aqueles que não podiam trabalhar.

O século seguinte (século XIX), segundo Pereira (2008), foi um marco pelas primeiras iniciativas em prol da educação especial. Nesse período, houve avanços significativos, como a fundação das primeiras instituições para crianças surdas e cegas nos Estados Unidos. Um destaque foi a criação do método Braille, desenvolvido por um jovem que adaptou um código militar, possibilitando sua utilização por pessoas cegas e transformando profundamente suas vidas.

Neste contexto, enfatiza-se a importância do século XIX como um ponto de inflexão para a educação especial, destacando avanços institucionais e tecnológicos que ampliaram a inclusão de pessoas com deficiência. O século XIX foi marcado pelo Iluminismo e pela Revolução Industrial, que impulsionaram avanços científicos, educacionais e sociais. A ênfase no progresso humano e na racionalidade abriu espaço para iniciativas voltadas à inclusão de grupos marginalizados, como pessoas com deficiência.

A criação de instituições especializadas nos Estados Unidos reflete o início de uma abordagem mais estruturada para a educação de pessoas, surdas e cegas, contrastando com períodos anteriores, nos quais predominavam exclusão ou institucionalização sem fins educativos (Pereira, 2017).

Segundo Pereira (2008), o século XIX foi um período de ruptura com visões estigmatizantes do passado, como as predominantes na Idade Média (associadas ao pecado ou castigo divino, conforme citação anterior). A ênfase nas “primeiras experiências” sugere que, embora incipientes, essas iniciativas foram fundamentais para o desenvolvimento posterior da educação inclusiva, destacando o método Braille, que reforçou a importância de inovações tecnológicas criadas para e por pessoas com deficiência, evidenciando a agência de indivíduos como Louis Braille na transformação de suas próprias realidades.

A criação de instituições no século XIX pode ser vista como precursora de sistemas educacionais especializados, embora hoje o debate se concentre na inclusão em ambientes regulares, conforme preconiza a educação inclusiva. Isso reflete um momento de progresso na história da educação especial, com o método Braille como um marco emblemático, ilustrando como inovações tecnológicas e institucionais podem transformar a vida de pessoas com deficiência.

O século XIX foi marcado pela Revolução Industrial, que teve impactos ambíguos para as pessoas com deficiência. Por um lado, a mecanização criou oportunidades de trabalho para alguns, mas, por outro, as condições de trabalho duras e a urbanização agravaram as dificuldades de acessibilidade. Dessa forma, nesse período, pessoas com deficiência

começaram a ser consideradas cidadãs com direitos e deveres de participação na sociedade, mas ainda de maneira assistencial – Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Posteriormente, o século XX trouxe mudanças em todos os sentidos. Algumas são, de fato, efetivas, outras, meramente cosméticas (Pereira, 2008, p. 32), marcando avanços significativos nos direitos das pessoas com deficiência, impulsionados por movimentos sociais, legislações e mudanças culturais, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Exemplos incluem a criação de políticas de reabilitação e o surgimento de movimentos pelos direitos civis, que influenciaram a luta por igualdade.

Após a Segunda Guerra Mundial, a formação do Estado de Bem-Estar Social nos países europeus levou ao crescimento da preocupação com assistência e qualidade do tratamento da população de modo geral, incluindo as pessoas com deficiência. A partir deste contexto, programas e políticas assistenciais passaram a ser propostos no sentido de atender os pobres, os idosos, as crianças carentes e as pessoas com deficiência, em particular as vítimas e mutilados de guerra. O número de contingentes com deficiência aumentou significativamente resultando em maior importância na política interna dos países com proporções internacionais envolvendo a Organização das Nações Unidas (ONU) (Pereira; Saraiva, 2016, p.176).

A formação do Estado de Bem-Estar social mencionado na citação refere-se à inserção de pessoas com deficiência em espaços como escolas, locais de trabalho e comunidades, muitas vezes, sem adaptações estruturais ou culturais suficientes. Porém, a integração não equivale à inclusão: integração implica colocar pessoas com deficiência em ambientes comuns, mas sem garantir que esses espaços sejam acessíveis ou acolhedores; inclusão, por outro lado, exige adaptações, respeito às diferenças e participação ativa, promovendo igualdade de oportunidades. Esse apontamento é relevante, pois, no século XX, muitas iniciativas de integração foram criticadas por serem superficiais, mantendo barreiras físicas, sociais ou atitudinais.

No entanto, a segunda metade do século XX marcou o início de movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência. Nos Estados Unidos, a Lei de Educação para Todas as Crianças com Deficiência e a Lei dos Americanos com Deficiência foram marcos legais que garantiram direitos à educação e acessibilidade. No Reino Unido, a Lei dos Doentes Crônicos e Deficientes (1970) foi um passo inicial para reconhecer os direitos das pessoas com deficiência.

De outra forma, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), adotada em 2008, foi um marco global, promovendo a igualdade e a inclusão. O conceito de *design* universal ganhou força, com iniciativas como as Diretrizes de Acessibilidade de Conteúdo na Web (WCAG), publicadas pelo W3C em 1999, que revolucionaram a acessibilidade digital.

No século XXI, a inclusão de pessoas com deficiência avançou globalmente, mas os desafios persistem. Tecnologias assistivas, como cadeiras de rodas motorizadas e aplicativos de acessibilidade, melhoraram a qualidade de vida. Iniciativas como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU e *frameworks* de Diversidade, Equidade, Acessibilidade e Inclusão (DEAI) promovem uma mudança de paradigma, vendo as pessoas com deficiência como membros plenos da sociedade, e não como objetos de caridade.

Esse processo tem sido acompanhado por membros de movimentos sociais, ativos desde os anos 1970, nessa área, que se desenvolveram significativamente para os debates e lutas pela criação de legislações inclusivas no Brasil, além de exercerem pressão social que resultou na implementação de políticas públicas relacionadas. Essa mobilização também se manifesta no acompanhamento das ações de Conselhos e órgãos públicos, em níveis municipal, estadual e federal, bem como nas pautas e atuações do Ministério Público, garantindo que os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência sejam continuamente reconhecidos e assegurados na sociedade.

No Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência tem avançado, mas ainda enfrenta barreiras significativas. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015), em vigor, desde 2016, é um marco legal que define uma pessoa com deficiência como aquela com impedimento de longo prazo (físico, mental, intelectual ou sensorial) que, em interação com barreiras, pode ter sua participação plena na sociedade limitada. A LBI busca garantir direitos para os 45 milhões de brasileiros com deficiência, conforme estimativas baseadas no Censo de 2010, que apontou que 23,9% da população tinha algum tipo de deficiência.

A LBI assegura o direito à educação inclusiva, mas a implementação é desigual. Segundo dados do IBGE (2019), apenas 68,4% das crianças com deficiência de 6 a 14 anos estavam matriculadas na escola, contra 97,3% das crianças sem deficiência na mesma faixa etária. Além disso, a falta de professores capacitados e de infraestrutura acessível, como rampas e materiais em braille, é um obstáculo recorrente.

A história das pessoas com deficiência revela uma transição de visões estigmatizantes para uma perspectiva de direitos e inclusão, mas as práticas nem sempre acompanham os ideais. No Brasil, embora a LBI seja um avanço, sua implementação é limitada por

desigualdades regionais, falta de fiscalização e barreiras estruturais. A ausência de dados atualizados – o último Censo completo é de 2010 – também dificulta o planejamento de políticas públicas. Além disso, a visão capacitista, que valoriza a “normalidade”, ainda permeia a sociedade, como visto na subutilização da Lei de Cotas e na falta de acessibilidade urbana.

A trajetória das pessoas com deficiência, da marginalização na Idade Antiga à luta por direitos na Idade Contemporânea, reflete a evolução das sociedades em direção à inclusão.

No Brasil, avanços legais como a LBI e iniciativas culturais são passos importantes, mas desafios como a falta de acessibilidade, a baixa inclusão educacional e laboral, e o capacitismo persistem. Para que a inclusão seja plena, é necessário um esforço conjunto entre governo, sociedade civil e iniciativa privada, inspirando-se em exemplos históricos de resiliência, como os movimentos do século XX, para construir uma sociedade verdadeiramente equitativa.

3.2 Integração e Inclusão: Diferentes compreensões na perspectiva de Mantoan

A discussão sobre a perspectiva da Inclusão escolar superando a de integração ganhou força nos últimos 20 anos, a partir das legislações atuais, entre elas destaca-se a Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência (PcD).

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

A lei proposta sintetiza três pilares: igualdade de condições, exercício pleno de direitos e inclusão social como cidadania, evitando a armadilha ao vincular a igualdade ao exercício real de direitos, não à uniformidade. A lei não fala em “tratamento igual”, mas em condições de igualdade, o que pressupõe ações afirmativas, remoção de barreiras e transformações estruturais, exatamente o que Mantoan defende ao criticar o Modelo Médico e propor o Modelo Social.

O Modelo Social de interpretação da deficiência [...] é o que se ajusta aos preceitos inclusivos [...] Trata-se de uma abordagem que não se baseia

nos códigos de identificação de doenças [...] ignorando o fator social, o papel do meio em todas as suas expressões (físicas, comunicacionais, atitudinais e outras) (Mantoan, 2017, p. 40).

Assim, pode-se afirmar que a LBI assegura direitos e liberdades fundamentais, o que implica autonomia, participação e não discriminação; não propõe uma igualdade formal, tratar todos do mesmo jeito, mas uma igualdade material, ou seja, condições efetivas para que a pessoa com deficiência exerça seus direitos.

Neste sentido, o movimento de educação inclusiva, conforme enfatizado Mantoan (2023, 2027), “abrange todos os alunos indistintamente, independentemente de possuírem ou não deficiência, rejeitando qualquer distinção que fragmente o espaço escolar” (Mantoan, 2017, p. 37). Longe de ser uma mera inserção de alunos, com deficiência, nas escolas regulares, prática associada à integração, a inclusão exige a transformação integral da escola, tornando-a um ambiente que acolhe a diversidade, como princípio fundante, sem hierarquias ou adaptações condicionadas ao “acompanhamento da turma” (Mantoan, 2003, p. 19).

Na sala de aula inclusiva, a participação ativa de crianças, com diferentes bagagens culturais, sociais, religiosas, econômicas, étnicas e características individuais não é um complemento, mas o cerne do processo educativo. Mantoan, defende a diferença, como devir ilimitado, rejeitando identidades fixas e simulacros hierárquicos que opõem “normais” a “deficientes” (Mantoan, 2017, p. 39). Como o autor mesmo afirma: “A inclusão, contudo, tem uma armadilha: ao abstrairmos a diferença, tratando as pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal e, quando enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades. Para fugir dessa armadilha, a inclusão assegura o direito à diferença na igualdade de direitos” (Mantoan, 2017, p. 39).

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (Mantoan, 2003, p.20).

Essa afirmação subverte a lógica excludente da escola tradicional, desloca o foco do *deficit* para o encontro, e propõe uma educação que liberta pré-conceitos, no qual, cada aluno, com ou sem deficiência, é singularidade na sua condição humana e nas suas possibilidades, frente ao processo formal de aprendizagem.

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan, 2003, p.21).

Essa crise afeta os professores, que perdem o papel de especialistas absolutos e precisam se reinventar como mediadores. Já o aluno inclusivo é ressignificado: deixa de ser visto como deficiente ou inadequado e passa a ser um sujeito fluido, sem identidade essencial ou permanente. A inclusão não adapta o aluno à escola, mas transforma a escola inteira, questionando estruturas de poder e normalidade. É um processo político e disruptivo, que exige mudança institucional profunda, não apenas ajustes técnicos. Assim,

O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença. Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo — a normalização — pelo qual a educação especial tem proclamado o seu poder propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la. Temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária! (Mantoan, 2003; p. 20/21).

Essa citação destaca como a integração perpetua a “normalização”, rotulando alunos como “deficientes” e exigindo sua adaptação a padrões pré-estabelecidos. Em contraste, a inclusão subverte essa lógica, valorizando a diferença como produção social e cultural. Pois,

a inclusão caminha na contramão do conceito platônico de representação e de todo modelo e padrão identitário celebrados pelas escolas e demais instituições de caráter socioeducativo. Os casos que se afastam dessa idealização são os tidos como alunos com problemas, com deficiência, pessoas que se desviam dos padrões. Nas oposições binárias, desconhecem-se a natureza instável da identidade e a capacidade multiplicativa da diferença. Alunos de inclusão (como são designados com frequência aqueles com deficiência), por exemplo, são contrapostos a alunos “normais”, que acompanham a turma, assim como se opõem pessoas sadias a doentes; ricas, a pobres (Mantoan, 2017, p.39).

Mantoan critica como a integração é frequentemente justificada por interpretações distorcidas da lei, que permitem substituições excludentes. Ela defende que a inclusão é incondicional, baseada na Constituição Federal de 1988 e na Convenção da Guatemala (1999).

Há, pois, um sentimento de busca das raízes e de afirmação das diferenças. Devido a isso, contesta-se hoje a modernidade nessa sua aversão pela diferença. Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades — nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente (Mantoan, 2017, p.40).

Essa análise demonstra como a integração, amparada em ambiguidades da LDB (1996) e na LBI (2015), permite exclusões, enquanto a inclusão exige o cumprimento irrestrito de direitos, removendo barreiras atitudinais e físicas. Para Mantoan a integração é um paliativo que mantém exclusões, enquanto a inclusão é um movimento ético, legal e pedagógico que transforma a escola em espaço de todos, proliferando diferenças sem hierarquias.

Mantoan (2017) utiliza uma estratégia analítica que reúne os conceitos de diferença, deficiência e inclusão para discutir as transformações necessárias na escola, garantindo acesso, permanência e participação a todos os alunos sem distinções, toda a linha argumentativa contrasta modelos interpretativos da deficiência – o Médico e o Social – para propor práticas escolares que valorizem a singularidade humana. Isso, no contexto da legislação atual brasileira, encontra-se esse avanço que supera a ideia primeira de integrar em sala comum-regular e assume a ideia de incluir os estudantes, de fato, na sala de aula, apesar dos inúmeros desafios.

Nessa perspectiva Mantoan desloca o entendimento histórico da deficiência, que evoluiu de conotações depreciativas e preconceituosas para abordagens menos generalizantes.

essa evolução não é mero acidente histórico, mas resultado de lutas sociais e filosóficas que questionam representações fixas de identidade. Por isso, é preciso fundamentar a inclusão não como adaptação individual, mas como transformação estrutural da escola e da sociedade, rejeitando oposições binárias como “normais” versus “deficientes” (2017, p. 39).

Mantoan (2017) inicia o desenvolvimento conceitual afirmando que os seres humanos se inserem em culturas e sociedades onde as representações constroem a deficiência como criação linguística incompleta, explicando a instabilidade dos signos: o sentido é sempre adiado, tornando impossível representar integralmente qualquer sujeito, por um atributo único, como a deficiência. Essa instabilidade condena grupos identitários a uma diferenciação ilimitada, desestabilizando conceitos gerais estabelecidos para definir a deficiência. Mudando a rota daquilo que se considera diferença e igualdade, em contextos históricos que se transformam.

O poder de definir identidades torna-se uma “arena” de lutas por privilégios científicos, filosóficos e sociais (2017, p. 38). Incluir e excluir derivam dessa dinâmica, em que identidade e diferença são “cara e coroa da mesma moeda” (Silva, 2000a, citado na p. 38). A diferença “entre” pessoas subjaz a entraves à inclusão, criando comparações, modelos e hierarquias que excluem quem foge à norma. A inclusão, assim, denuncia o caráter artificial das identidades, revelando seu lado impensado e hierarquizado (Matoan, 2017).

Ao colocar em xeque a estabilidade, a fixação, a imutabilidade da identidade de qualquer grupo de pessoas, a inclusão denuncia o caráter artificialmente construído das identidades existentes, revelando o lado impensado, inexplorado delas, representado por modelos tidos como verdadeiros, ideais, hierarquizados e acessados por uma razão superior (Matoan, 2017, p.38).

Para Matoan, a inclusão reage ao pluralismo superficial, que aceita o outro sem confronto, não é mera incorporação de diferenças, mas digestão conceitual que imprime valores sem distorções. “Perguntas provocativas emergem: qual diferença baseia ações inclusivas? A que mantém estabilidade grupal ou a que questiona discriminação?” (2017, p. 39). Essa reflexão filosófica fundamenta a crítica à escola tradicional, que celebra representações platônicas e oposições binárias (saudável/doente, rico/pobre), ignorando a instabilidade identitária (p. 39).

A inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante. Trata-se de um movimento que se choca com o pluralismo, entendido como mera

aceitação do outro e incorporação das diferenças, sem conflito, sem confronto. Há que se digerir o seu conceito para que seu sentido seja impresso, sem titubeios, distorções, arranjos, nas nossas ações (Matoan, 2017, p. 39)

Os deslocamentos propostos por Matoan são necessários para identificar alunos sem rotulá-los como “desviantes” (2017, p. 39). No contexto de alunos com deficiência, o Modelo Médico intervém com diagnósticos e projeções escolares, revertendo avanços para referências médico-reabilitadoras. Esse modelo generalizante define possibilidades, a partir de um sujeito universal, marcando trajetórias de vida e constituindo discriminação.

Somos “seres em vias de ser”, tornando imprecisos limites entre conhecimento médico e social. O Modelo Social, surgido em 1977 no Reino Unido, ajusta-se à inclusão ao focar barreiras do meio (físicas, comunicacionais, atitudinais), não limitações individuais. Pessoas com deficiência enfrentam injustiças que geram vulnerabilidade, mas uma sociedade excludente as produz e mantém, que sugerem corporações reabilitadoras relutam em reconhecer esse modelo, preferindo tutela.

Construir uma “escola das diferenças” confronta séculos de educação identitária, que o aluno é cópia de um modelo. É preciso deslegitimar métodos para alguns e legitimar o espaço para todos. A educação brasileira, da colônia aos dias atuais, resiste à filosofia da diferença, mas a inclusão a fortalece, rejeitando a ideia de identidades fixas na formação de professores e processos de ensino e aprendizagem.

As práticas cotidianas nas escolas frequentemente contrastam com o ideal inclusivo: embora os alunos se diferenciem juntos, forças contrárias acabam por excluí-los. A transição de uma escola destinada a “alguns” para uma educação verdadeiramente para “todos” gera incômodo. Afinal, o conceito de educação universal é recente, e as diferenças ainda permanecem adormecidas ou são adaptadas de forma segregada. No entanto, recriar esses processos é ambicioso, mas possível: a diferença é singular e prolifera diferentes possibilidades.

Neste sentido, na perspectiva de Matoan, a escola inclusiva, a partir das práticas cotidianas inclusivas e reflexivas, deve ser construída como um espaço de ruptura e reinvenção permanente. Ela não se resume a adaptar alunos às estruturas existentes, mas a transformar radicalmente o cotidiano escolar.

4 A DANÇA QUE INCLUI: INCLUSÃO E UNIVERSIDADE

Neste capítulo, se discutirão as possibilidades de inclusão de estudantes, com deficiência (PcD), por meio da Dança, no contexto da Educação Superior, com destaque para a Unilab. O referencial teórico apresentado certamente contribuirá para a compreensão do objeto de pesquisa e para a triangulação teórica dos dados empíricos coletados durante a pesquisa de campo.

4.1 O contexto da Unilab: caminhos rumo à inclusão e acessibilidade

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) foi criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, apresentando natureza jurídica de autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, a Unilab “emerge com a marca da inclusão, destacando-se como instituição de ensino superior que tem entre seus objetivos a integração entre o Brasil e demais países lusófonos, especialmente os africanos” (PPC, 2016, p.6). Fundamentada na interdisciplinaridade, flexibilização curricular, diálogo intercultural e interação teoria-prática, a política de ensino da Unilab assenta-se em valores do ensino como prática de liberdade que vê a educação, a partir da contextualização do indivíduo em sua história e realidade social.

De acordo com esses valores, a universidade busca desenvolver, ao longo do processo formativo: competências técnico-científicas que permitem que o conhecimento seja transformado em condutas referidas à resolução de problemas e necessidades de ordem técnica, científica e social; valores humanísticos que auxiliem na formação de profissionais com postura reflexiva e analítica sobre a dimensão social e ética envolvida em questões relacionadas à diversidade étnico-racial, cultural, geracional, de gênero, classes sociais, orientação sexual, entre outras; competências sociais e interpessoais que valorizem o convívio social, o trabalho em equipe, a comunicação, a negociação e a solução pacífica de controvérsias, a criatividade, a solidariedade e a cooperação; e competências de educação permanente que incentivem o aprendizado e a contínua formação pessoal e profissional ao longo de toda a vida, desenvolvendo, de maneira permanente, o sentido de iniciativa.

Dentro dessa realidade educacional brasileira da inclusão, as universidades precisam ajustar-se à legislação sobre educação inclusiva vigente no Brasil. Nesse contexto, é importante destacar a legislação brasileira que trata da questão da inclusão.

Nessa perspectiva, a Unilab se depara com o desafio de estruturar seus cursos de graduação e pós-graduação, de modo a atender às exigências de inclusão e acessibilidade de

toda a comunidade universitária, público-alvo da educação especial. Dentro desse quadro institucional, foi aprovada a Política Institucional de Inclusão e Acessibilidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) por meio da Resolução CONSUNI 55/2021, e foi criado o Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade (NIADI) da Unilab (CE e BA), por meio da Portaria nº 183, de 08 de junho de 2021.

A inclusão e a acessibilidade são pilares essenciais para a democratização do ensino superior, sobretudo em instituições que têm como missão a valorização da diversidade e a integração entre diferentes culturas, como é o caso da Unilab. Este capítulo aborda as práticas, desafios e perspectivas de inclusão e acessibilidade na Unilab, fundamentando-se em autores brasileiros e experiências institucionais.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão no contexto educacional é um movimento que visa a garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, possam participar de forma plena e equitativa dos processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva ultrapassa a mera adaptação de espaços físicos, abrangendo a revisão de práticas pedagógicas, currículos e atitudes institucionais. Para Sassaki (2006), a inclusão não é um favor, mas um direito humano, e as instituições educacionais têm um papel central na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A acessibilidade, conforme define o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é um conjunto de condições que garantem à pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida a utilização segura e autônoma de espaços, serviços e equipamentos. Na Unilab, esse conceito vem sendo incorporado de forma gradual, com investimentos em infraestrutura e tecnologias assistivas, além de formações voltadas para a sensibilização da comunidade acadêmica.

Pesquisas de Schirmer (2008) destacam que a acessibilidade é também uma questão cultural, demandando mudanças na forma como a sociedade percebe e interage com as diferenças. Essa abordagem é fundamental, em um contexto universitário, que reúne estudantes de diferentes países e culturas, como é o caso da Unilab.

A Unilab tem implementado ações concretas para promover a inclusão e a acessibilidade. Um exemplo é o Núcleo de Acessibilidade, responsável por articular políticas e práticas que garantam o acesso de pessoas com deficiência a todas as dimensões da vida universitária.

Outro aspecto relevante é a promoção de eventos e debates que sensibilizem a comunidade acadêmica para a importância da inclusão. Essas atividades contribuem para a construção de uma cultura institucional mais acolhedora e respeitosa com as diversidades.

Apesar dos avanços, a Unilab enfrenta desafios significativos no campo da inclusão. As limitações orçamentárias e a necessidade de formação continuada para docentes e técnicos administrativos são apontadas por Oliveira e Santos (2020) como barreiras que precisam ser superadas para a consolidação de uma universidade plenamente inclusiva.

Nesse sentido, a integração das políticas de inclusão com outras áreas da gestão universitária é uma estratégia promissora. Para Gurgel (2015), a inclusão deve ser transversal, permeando, desde o planejamento estratégico até as práticas pedagógicas em sala de aula.

A inclusão e a acessibilidade na Unilab são processos em construção, que exigem o compromisso de toda a comunidade acadêmica. Inspirando-se em autores como Mantoan (2003) e Sasaki (1997), a universidade tem buscado alinhar suas práticas às demandas contemporâneas por equidade e justiça social. Os avanços já alcançados são significativos, mas o caminho a percorrer ainda é longo e desafiador. Com políticas consistentes e o envolvimento ativo de todos os atores institucionais, a Unilab pode consolidar-se como um modelo de universidade inclusiva e acessível.

A inclusão, enquanto princípio fundamental para a promoção de uma educação democrática e plural, encontra na dança um dispositivo poderoso de transformação do ambiente educacional. No contexto da educação superior, a dança pode ser compreendida como uma ferramenta pedagógica e sociocultural capaz de promover o engajamento, o pertencimento e a valorização das diferenças. Sua dimensão inclusiva reside na capacidade de integrar diferentes corpos, histórias e identidades, oferecendo um espaço de expressão e de encontro que ultrapassa barreiras linguísticas, culturais e sociais.

No âmbito das práticas pedagógicas, a dança também atua como mediadora na construção de uma educação emancipadora. De acordo com Nunes e Souza (2018), “a inserção da dança na educação superior, especialmente em cursos de licenciatura e em programas de extensão, amplia as possibilidades de aprendizado ao criar um diálogo entre saberes acadêmicos e comunitários. Essa interação não apenas enriquece o conhecimento, mas também promove uma educação mais conectada com a realidade social” (Nunes e Souza, 2018, p. 56). Nesse sentido, a dança não se limita a ser uma atividade artística, mas torna-se uma prática que ressignifica as relações entre ensino, pesquisa e extensão.

A discussão sobre a diversidade também encontra na dança um campo de reflexão crítico e potente. Oliveira e Santos (2020) afirmam que “a dança tem o poder de revelar

questões sociais invisibilizadas, como as relacionadas à desigualdade racial, ao gênero e à deficiência. Quando trazida para o espaço acadêmico, ela promove uma sensibilização coletiva e estimula debates fundamentais sobre inclusão e equidade” (Oliveira e Santos, 2020, p. 129). Esse papel político da dança, ao mobilizar corpos e narrativas que carregam histórias de opressão e resistência, favorece um olhar mais atento às demandas de grupos tradicionalmente marginalizados na universidade.

Na prática, a implementação de programas que utilizam a dança como eixo central demonstra resultados significativos no engajamento dos estudantes e na criação de espaços inclusivos. Estudos de caso apresentados por Nunes e Souza (2018) revelam que “a participação em oficinas de dança proporcionou aos alunos uma experiência de pertencimento e de reconhecimento de suas próprias capacidades, além de possibilitar interações mais significativas com colegas e professores” (Nunes e Souza, 2018, p. 63). Essa experiência indica que a dança pode ser uma alternativa para lidar com questões como evasão escolar, ansiedade e exclusão no ambiente acadêmico.

Além disso, a dimensão interdisciplinar da dança permite que ela dialogue com diversas áreas do conhecimento, fortalecendo a formação integral do estudante. Como enfatiza Fonseca (2011), “a dança, ao ser integrada à formação superior, contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, trabalho em equipe e criatividade, que são essenciais tanto para a vida acadêmica quanto para o mercado de trabalho” (Fonseca, 2011, p. 48). Assim, ela se consolida como uma linguagem que promove, não apenas a inclusão, mas, também, o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Assim sendo, pode-se concluir que a dança, quando incorporada ao ambiente da educação superior, não se limita à dimensão estética ou recreativa. Ela se configura como uma prática que transforma a universidade em um espaço mais acessível, diverso e humano, alinhando-se às diretrizes de educação inclusiva e à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

4.2 Legislação Brasileira sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência

A inclusão da pessoa com deficiência é amplamente regulamentada pela legislação brasileira, com base nos princípios da igualdade e dignidade humana. A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos, devendo visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-

a para o trabalho. Complementando, o artigo 208 garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, representa um marco na defesa dos direitos desse grupo. Conforme o artigo 27 da LBI, “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”. A lei também reforça a necessidade de adaptações razoáveis, a oferta de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, além da capacitação dos profissionais da educação para garantir o direito ao aprendizado efetivo.

Outro instrumento legal relevante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta o desenvolvimento de práticas inclusivas e a articulação de serviços de apoio especializado para viabilizar a participação dos estudantes com deficiência em escolas regulares. Essa política está alinhada à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2009, com *status* de emenda constitucional (Brasil, 2008).

No âmbito da educação superior, o Decreto nº 7.611/2011 regulamenta o atendimento educacional especializado, reafirmando o compromisso de assegurar condições igualitárias de acesso e permanência. Já a Portaria Normativa nº 21/2012 do MEC determina que as instituições de ensino superior implementem medidas de acessibilidade, garantindo que ambientes físicos, materiais didáticos e práticas pedagógicas sejam inclusivos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, como não poderia deixar de ser, em seu Art. 28 - XI, também é categórico ao consagrar o direito aos profissionais de apoio na sala de aula para as pessoas com deficiência, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Já a Lei nº 12.764/2012, que trata especificamente dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu Art. 3º - III, expõe que “a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado, nos casos de comprovada necessidade” (Brasil, 2012).

A perspectiva de uma sociedade inclusiva, portanto, parte da premissa de que a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar qualquer lugar, serviço ou informações, de maneira segura e autônoma. A realidade habitual das pessoas, com limitações físicas, intelectuais, sensoriais ou mentais é marcada por diversas barreiras que impedem o pleno acesso à sua participação social.

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. (Art. 3º, IV). De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015), as barreiras constituem:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Conforme se discute neste trabalho, as barreiras de acessibilidade são verdadeiros obstáculos para a inclusão de fato, pois dificultam o acesso ou impedem pessoas com deficiências de acessarem locais públicos e privados. As barreiras arquitetônicas e urbanísticas, como calçadas irregulares, escadas em prédios, sem elevadores ou rampas de acesso, dificultam a mobilidade da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, assim como a falta de sinalização tátil e faixa de pedestre acessível, que torna essa mobilidade perigosa e excludente.

Os dispositivos legais representam avanços significativos para a promoção da inclusão escolar e na sociedade, como um todo, mas ainda há desafios em sua implementação e efetividade. Para que a legislação alcance sua plenitude, é necessário um esforço conjunto entre gestores, educadores e sociedade, buscando romper barreiras e consolidar uma educação escolar inclusiva.

4.3 A dança como recurso inclusivo na educação superior

A dança, como expressão artística e cultural, surge como um dispositivo inclusivo na educação superior, promovendo um espaço de integração e reconhecimento das diferenças. Sua natureza interdisciplinar e experiencial torna-a uma ferramenta valiosa para ampliar as possibilidades de interação e aprendizado, rompendo barreiras que limitam o acesso e a participação plena de diferentes grupos sociais no ambiente acadêmico (Nunes; Souza 2018).

De acordo com Fonseca (2011), a dança, ao privilegiar a comunicação não verbal e a expressão corporal, possibilita que pessoas, com diferentes habilidades, origens culturais e experiências, vivenciem formas de interação que transcendem os modelos tradicionais de ensino. Essa abordagem potencializa a inclusão ao proporcionar um espaço no qual o corpo, a subjetividade e a diversidade são valorizadas como recursos pedagógicos.

Além disso, Nunes e Souza (2018) destacam que a inserção da dança, em cursos de graduação e em programas de extensão universitária, favorece o diálogo entre a academia e a comunidade externa, permitindo trocas interculturais que enriquecem o ambiente acadêmico. A dança, nesse contexto, pode atuar como mediadora de práticas que conectam os saberes populares e acadêmicos, promovendo um aprendizado mais significativo e inclusivo.

A abordagem da dança na educação superior também contribui para reflexões críticas sobre diversidade e equidade. Oliveira e Santos (2020) argumentam que a dança é um meio eficaz para explorar questões relacionadas a gênero, raça, deficiência e outras dimensões da diversidade. Ao mobilizar corpos e narrativas plurais, a dança desafia preconceitos e sensibiliza os participantes para a necessidade de práticas mais inclusivas, tanto na universidade quanto na sociedade.

No plano pedagógico, a dança não apenas incentiva o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e cooperação, mas, também, promove o engajamento dos estudantes em experiências coletivas transformadoras. Sua inserção, em currículos e atividades extracurriculares, na educação superior, contribui para a construção de um ambiente mais democrático, em consonância com os princípios da educação, como direito universal e promotor de cidadania, conforme preconizado nas diretrizes educacionais brasileiras (Oliveira; Santos, 2020).

A inclusão, como princípio fundamental para a promoção de uma educação democrática e plural, encontra, na dança, um dispositivo poderoso de transformação do ambiente educacional. No contexto da educação superior, a dança pode ser compreendida como uma ferramenta pedagógica e sociocultural capaz de promover o engajamento, o

pertencimento e a valorização das diferenças. Sua dimensão inclusiva reside na capacidade de integrar diferentes corpos, histórias e identidades, oferecendo um espaço de expressão e de encontro que ultrapassa barreiras linguísticas, culturais e sociais.

Fonseca (2011) aponta que “a dança, como linguagem artística, rompe com os paradigmas tradicionais de ensino ao permitir que o corpo seja o principal meio de comunicação. Nesse processo, todos podem participar, independentemente de suas limitações ou experiências prévias, porque a expressão corporal é intrínseca ao ser humano” (Fonseca, 2011, p.34). Essa perspectiva evidencia como a dança possibilita a criação de ambientes educativos mais acolhedores e flexíveis, onde as potencialidades individuais são valorizadas.

No âmbito das práticas pedagógicas, a dança também atua como mediadora na construção de uma educação emancipadora.

De acordo com Nunes e Souza (2018),

A inserção da dança na educação superior, especialmente em cursos de licenciatura e em programas de extensão, amplia as possibilidades de aprendizado ao criar um diálogo entre saberes acadêmicos e comunitários. Essa interação não apenas enriquece o conhecimento, mas, também, promove uma educação mais conectada com a realidade social” (Nunes; Souza, 2018, p. 56).

Nesse sentido, é possível afirmar que a dança não se limita a ser apenas uma atividade artística, mas uma prática que ressignifica as relações entre ensino, pesquisa e extensão.

A discussão sobre a diversidade também encontra, na dança, um campo de reflexão crítico e potente. Oliveira e Santos (2020) afirmam que “a dança tem o poder de revelar questões sociais invisibilizadas, como as relacionadas à desigualdade racial, ao gênero e à deficiência. Quando trazida para o espaço acadêmico, ela promove uma sensibilização coletiva e estimula debates fundamentais sobre inclusão e equidade” (Oliveira e Santos, 2020, p. 129). Esse papel político da dança, ao mobilizar corpos e narrativas que carregam histórias de opressão e resistência, favorece um olhar mais atento às demandas de grupos tradicionalmente marginalizados na universidade.

Na prática, a implementação de programas que utilizam a dança como eixo central demonstra resultados significativos no engajamento dos estudantes e na criação de espaços inclusivos. Estudos de caso apresentados por Nunes e Souza (2018) revelam que “a participação em oficinas de dança proporcionou aos alunos uma experiência de pertencimento e de reconhecimento de suas próprias capacidades, além de possibilitar interações mais significativas com colegas e professores” (p. 63). Essa experiência indica que a dança pode

ser uma alternativa para lidar com questões como evasão escolar, ansiedade e exclusão no ambiente acadêmico.

Além disso, a dimensão interdisciplinar da dança permite que ela dialogue com diversas áreas do conhecimento, fortalecendo a formação integral do estudante. Como enfatiza Fonseca (2011), “a dança, ao ser integrada à formação superior, contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, trabalho em equipe e criatividade, que são essenciais tanto para a vida acadêmica quanto para o mercado de trabalho” (Fonseca, 2011, p. 48). Assim, ela se consolida como uma linguagem que promove, não apenas a inclusão, mas, também, o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Com efeito, ao que parece, a dança, quando incorporada ao ambiente da educação superior, não se limita à dimensão estética ou recreativa. Ela se configura como uma prática que transforma a universidade em um espaço mais acessível, diverso e humano, alinhando-se às diretrizes de educação inclusiva e à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

No próximo capítulo, serão analisados os dados coletados na pesquisa de campo, dialogando com diferentes autores que compuseram o quadro teórico deste estudo.

5 A DANÇA E A PERSPECTIVA INCLUSIVA NA UNILAB

Neste capítulo, são apresentados os caminhos percorridos na pesquisa e se discutirão os dados coletados na pesquisa de campo, buscando compreender a realidade da Unilab, a partir da análise da sua política de inclusão e de acessibilidade.

5.1 Caminhos metodológicos da pesquisa

Como afirmado anteriormente, para a realização deste estudo, se definirá, como metodologia central, o estudo de caso, entrelaçado à pesquisa colaborativa e associado à análise de conteúdo. Isso porque, conforme Godoy (1995), o estudo de caso visa ao exame detalhado de um ambiente, sujeito ou situação específica. Essa modalidade de estudo foi utilizada devido às suas características, que permitem responder às questões de “como” e “por quê” certos fenômenos acontecem, considerando a falta de controle sobre o objeto de estudo e o fato de os fenômenos analisados serem muito atuais e fazerem sentido apenas dentro de um contexto específico.

No desenvolvimento do processo de pesquisa, utilizam-se algumas técnicas para coleta de dados, que são elementos característicos do estudo de caso, incluindo componentes da aplicação de questionários com questões semiestruturadas na análise documental.

De acordo com André (2008), o estudo de caso é recomendado quando o pesquisador busca aprofundar-se, em uma unidade específica, explorando sua complexidade e dinamismo próprios. Além disso, essa abordagem ajuda a compreender a dinâmica da prática docente e sua relação com o contexto escolar.

Gil (2008), ao discorrer sobre esta metodologia, afirma que “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante outros tipos de delineamentos considerados” (Gil, 2008, p. 57).

Yin (2005) corrobora com Gil (2008), ao afirmar que “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. Nesse sentido, nossa proposta de pesquisa parte de uma investigação que trata de uma situação específica, buscando identificar suas características e elementos essenciais. Esse estudo pode contribuir para o desenvolvimento de novas teorias e questões que servirão como base para futuras investigações e para a garantia do direito do público-alvo da educação especial na Unilab.

Na entrada em campo, se seguirão as seguintes fases:

1. Identificação do Plano de Acessibilidade da Unilab e catalogação do material disponível no NIADI acerca da política de inclusão e acessibilidade da Unilab (2021-2024);
2. Levantamento dos grupos artísticos e de dança da Unilab (Anexo 1);
3. Envio do questionário sobre a participação de estudantes com deficiência (PcD), nos grupos artísticos, culturais e de dança da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), buscando identificar como a inclusão desses estudantes pode contribuir para a inclusão educacional na instituição (Anexo 2). Junto ao questionário, foi enviado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (Anexo 3).

Seguindo o procedimento metodológico, após a pesquisa documental, foi feita a separação do material que seria analisado para compor a escrita da dissertação. Segundo Godoy (1995):

[...] a pesquisa documental pode se apresentar com um caráter inovador, trazendo contribuições significativas para o estudo de determinados temas. Além disso, os documentos são frequentemente considerados fontes relevantes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, uma atenção especial (Godoy, 1995, p. 21).

A análise documental está concentrada na legislação vigente e na contribuição teórica de autores que abordam a temática investigada, entre eles, destacam-se Mantoan (2010) e Stainback (1999). Além disso, é necessário interpretar os dados empíricos coletados por meio dos questionários para a análise de conteúdo, optando pelo método apresentado por Bardin (2011).

Para a análise das produções e dos dados de campo, se utilizará a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 15), “é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Essa análise é executada em três etapas:

1) Pré-análise: Etapa de organização do material para análise e definição de categorias que seriam analisadas, que ocorreu, após coletar os dados; parte-se diretamente para a codificação. Nesta fase, foi possível avaliar o que fez sentido analisar e o que ainda deveria ser coletado, a partir da aplicação dos questionários. Para Bardin (2011), nesta etapa, deve-se realizar uma leitura flutuante do material, compreender do que se trata, selecionar os documentos que serão analisados (*a priori*) ou aqueles coletados para análise (*a posteriori*), constituir o *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, formular hipóteses e objetivos, e preparar o material.

2) Exploração do material: nesta fase, ocorre a codificação e a categorização do material. Na codificação, foi realizado o recorte das unidades de registro e de contexto, apresentados nos quadros de análises das informações obtidas, a partir das respostas dos entrevistados nos questionários aplicados. Após a codificação, realiza-se a categorização, seguindo critérios semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos.

3) Tratamento dos resultados e interpretação: a interpretação dos resultados obtidos foi realizada por meio de inferências, que são formas de interpretação controlada, a partir do referencial teórico previamente selecionado (Bardin, 2011).

Assim sendo, é possível concluir que a análise de conteúdo permitiu uma leitura consistente, em torno do material coletado, à luz da teoria aplicada. Ademais, essa técnica permitiu uma compreensão do objeto de pesquisa, pela utilização e aplicação de um determinado conteúdo selecionado que contribuiu para a interpretação dos dados empíricos da pesquisa, a fim de atingir os objetivos propostos neste estudo.

5.1.1 Procedimentos de coleta de dados (Pesquisa de Campo)

Para participar da pesquisa, foi aplicado um questionário aos grupos artísticos da Unilab, com o objetivo de responder à questão de pesquisa. Aos participantes, foi aplicado um questionário composto por 12 questões, sendo 8 fechadas e 4 abertas. O questionário foi enviado por meio de *e-mail* disponibilizado dos coordenadores, junto ao questionário foi encaminhado o TCLE. Entretanto, as questões que poderiam ser respondidas coletivamente pelos participantes do grupo. A escolha de quem deveria responder ao questionário enviado ficou a critério da coordenação de cada grupo. O total de grupos de dança e artísticos na Unilab é de 34, porém, identificamos apenas 15 ativos, ou seja, que estão desenvolvendo diuturnamente atividades no campo da dança e extensão, desses apenas 6 coordenadores respondentes e 01 membro do grupo respondente. Os respondentes entrevistados são identificados da seguinte forma: OR (outro respondente) e CG (coordenador de grupo). Para resguardar a identidade dos respondentes, não foram solicitados dados de identificação nos questionários. Após a coleta dos questionários, foi iniciada a triangulação teórica, em conjunto com a análise de conteúdo, que já havia sido previamente realizado.

Deste modo, a seção, a seguir, apresentará as análises dos dados coletados. Porém, destaca-se que os questionários foram aplicados em dezembro de 2024, e a recolha dos mesmos se deu entre janeiro e fevereiro de 2025, período que a Unilab passava por processo eleitoral de escolha de reitor/a para o quadriênio 2025-2029. Pode-se inferir que o cenário

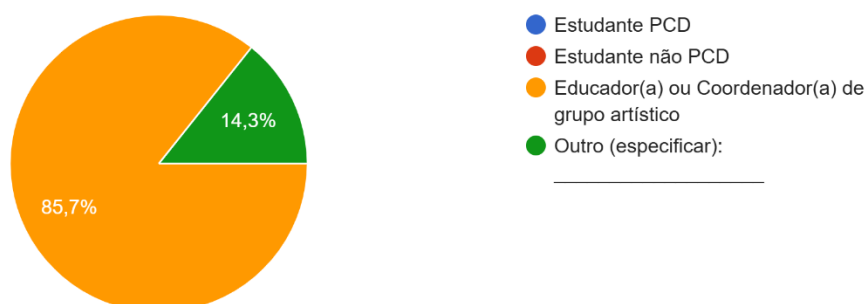
político-acadêmico, em certa medida, contribuiu para alguns pontos dissonantes nas respostas de um mesmo entrevistado.

5.2 Análise de Dados da Pesquisa

Na coleta de dados, optou-se por apresentar os resultados em gráficos e tabelas, com o objetivo de organizar melhor a análise e auxiliar na interpretação, seguidos da triangulação teórica. Na primeira pergunta do questionário enviado aos grupos de dança/artísticos da Unilab, buscou-se identificar quem realizou o preenchimento dos formulários, conforme demonstrado no Gráfico 1, a seguir.

GRÁFICO 1 – Respondente do Questionário

1) Você é:
7 respostas



Fonte: elaboração da Autora (2025)

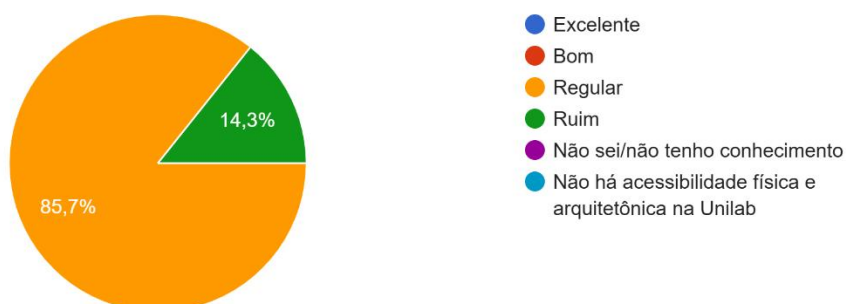
O Gráfico 1 apresenta as respostas à pergunta “Você é?”. Nesta questão, foram obtidas as seguintes respostas: a maioria (85,7%) dos respondentes se identificou como educadores ou coordenadores de grupos artísticos, enquanto uma pequena parcela (14,3%) se enquadrou na categoria “Outro”. Não foram registradas respostas nas categorias de estudantes, sejam PcD (Pessoas com Deficiência) ou não PcD. O público que respondeu à pesquisa é predominantemente composto por coordenadores e educadores, que também ocupam o papel de professores na instituição.

Na segunda questão analisada, que pode ser considerada importante para a pesquisa, foram obtidas as respostas relacionadas à acessibilidade. Os resultados encontrados são observados no Gráfico 2, apresentado abaixo.

GRÁFICO 2 – Avaliação dos espaços físicos de acessibilidade

3. Como você avalia a acessibilidade física nos espaços onde os grupos de dança/artísticos da UNILAB se reúnem?

7 respostas



Fonte: elaboração da Autora (2025)

O gráfico 2 mostra as respostas à pergunta “Como você avalia a acessibilidade física nos espaços onde os grupos de dança/artísticos da UNILAB se reúnem?”. A maioria dos respondentes (85,7%) avalia a acessibilidade física nos espaços da UNILAB como “Regular”, indicando que, embora existam condições de acessibilidade, elas não são ideais. Uma minoria (14,3%) considera a acessibilidade “Ruim”, sugerindo que há barreiras significativas para alguns. Não houve avaliações positivas (“Excelente” ou “Bom”), nem respostas, indicando total ausência de acessibilidade ou falta de conhecimento sobre o tema. Isso aponta para a necessidade de melhorias na UNILAB para atender melhor às demandas de acessibilidade.

Nesta questão, destaca-se o investimento realizado pela instituição para garantir a acessibilidade arquitetônica, embora ainda haja muito a ser feito. A UNILAB, como universidade pública, apresenta um quadro diferenciado em relação a outras IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) no quesito acessibilidade física, como pode ser observado nas Fotografias abaixo.

Apesar dos diferentes relatos dos coordenadores de projetos apontarem diferentes perspectivas sobre a ausência de inclusão pedagógica e comunicacional, no âmbito acadêmico, a UNILAB adota sistemas de flexibilização curricular, permitindo a validação de experiências prévias e a mobilidade estudantil. Isso pode beneficiar estudantes com deficiência, por adaptar trajetórias acadêmicas às suas necessidades.

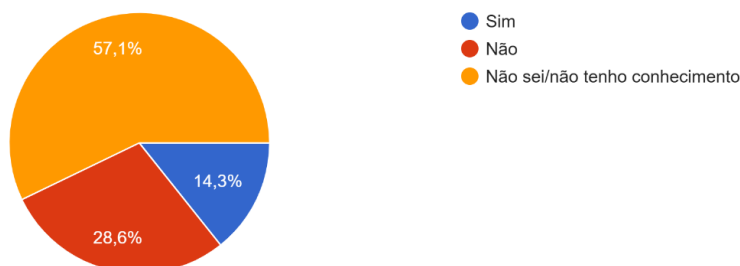
Destacam-se também os espaços reorganizados e construídos com acessibilidade física. Apesar do terreno no qual originalmente foi implantada a UNILAB não apresentar nenhuma acessibilidade e dificultar a adequação dos prédios à legislação vigente, a universidade construiu e adaptou instalações físicas, como rampas, plataformas e outros elementos para possibilitar o acesso às salas de aula, laboratórios, bibliotecas e espaços comuns. Além disso, contratou, por meio de licitação, uma empresa que oferece ônibus adaptado para pessoas com deficiência.

Na terceira questão analisada, foram identificados apontamentos relevantes sobre acessibilidade e os recursos materiais necessários para assegurar a inclusão de estudantes, em atividades artísticas realizadas pelos grupos participantes da pesquisa.

GRÁFICO 3 - Materiais e recursos acessíveis

4. Os materiais e recursos utilizados pelos grupos artísticos, culturais de dança são acessíveis para estudantes com diferentes deficiências?

7 respostas



Fonte: elaboração da Autora (2025)

O Gráfico 3 apresenta as respostas à pergunta: “Os materiais e recursos utilizados pelos grupos artísticos e culturais de dança são acessíveis para estudantes com diferentes deficiências?”, com um total de 7 respostas. A maioria dos respondentes (57,1%) declarou não saber ou não ter conhecimento sobre a acessibilidade dos materiais e recursos para estudantes com deficiência, o que indica uma falta de informação ou envolvimento com essa questão de inclusão na universidade. Entre aqueles que têm uma opinião formada, 28,6% afirmam que os materiais não são acessíveis, enquanto apenas 14,3% acreditam que são. A predominância de respostas “não sei” possivelmente reforça a necessidade de maior conscientização sobre este aspecto do caráter inclusivo das atividades dos grupos artísticos e culturais da Unilab.

Como se observa no Quadro 1 abaixo, há diferentes grupos cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão Arte e Cultura (Proex), nos quais as atividades de extensão propostas estão relacionadas à dança. Também é possível notar a interculturalidade desses grupos, que abordam questões relacionadas à cultura dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

QUADRO 1 – Grupos de Extensão

Ordem	Nome do Projeto /Grupo de Extensão
01	Integra-Samba: Músicas, danças, cultura e história na integração universitária
02	Fikidja di no Kampada na interculturalidade: Produção Artística e Literária Integradora
03	Xirê de Saberes: Linguagens, Quilombismo e Ancestralidade

04	Vozes D'áfrica na Unilab: integração cultural e música dos Palop
05	Uniculturas – unidos pela integração
06	Ubuntudance: a dança como conexão entre pessoas da comunidade unilabiana
07	“Pérolas do Índico” divulgando e preservando o patrimônio cultural moçambicano através da dança
08	“Kabaz Di Terra”: danças e ritmos tradicionais da Guiné-Bissau
09	Gira das Yabás: corpos em movimentos
10	Tetémbe Santomé cu Plinxipi (Estrelas de São Tomé e Príncipe)
11	Mwana Ngola – grupo de danças angolanas
12	Grupo Tukina: danças e ritmos de Angola
13	Projeto Filhos de Ngola Dança e Forma
14	Dança tradicional africanas: ritmo da diversidade cultural
15	Kubaliwa: grupo de arte e cultura de danças típicas de Moçambique na Unilab

Fonte: Proex (2024) – adaptado pela pesquisadora (2025)

Neste quadro, é possível observar como a dança é um elemento fundamental na sociabilidade e no fortalecimento dos laços afetivos entre os estudantes, especialmente os internacionais. Para esses estudantes, a dança representa uma constante ressignificação de suas identidades, além de ser a guardiã da memória cultural de seus povos e países.

Ensinar e aprender a dança é vivenciar, criar, expressar e brincar com o próprio corpo; é deixar-se levar pela descoberta de movimentos inimagináveis; é descobrir, no corpo, que o que é certo pode estar errado e o que é errado pode estar certo. Em relação ao conceito de beleza, não existe uma regra fixa ou uma visão unilateral; ao contrário, há multiplicidades, polissemias, diálogos e dialéticas (Santos e Figueiredo, 2003, p. 109).

Santos e Figueiredo (2003) apresentam a dança como uma prática viva, que integra corpo, emoção e criatividade, desafiando normas rígidas e celebrando a diversidade. Eles sugerem que a beleza na dança não é estática, mas emerge da pluralidade de movimentos e interpretações, promovendo um aprendizado que é, ao mesmo tempo, libertador e dialógico. Essa visão pode inspirar educadores e praticantes a abordar a dança como um campo de experimentação e expressão autêntica, conforme lembra Carneiro e Lessa (2024, p.3936):

Nesse sentido, para que a dança seja uma ferramenta efetiva de inclusão, é preciso refletir sobre as barreiras que ainda existem para a inclusão plena de pessoas com deficiência, como a falta de acessibilidade nos espaços dedicados à dança, a ausência de qualificação adequada de profissionais e a inexistência de diretrizes e parâmetros para intervenção na dança escolar. Além disso, os estudos revisados evidenciam a importância da capacitação e da

formação de profissionais para o trabalho inclusivo na dança, bem como a urgência de políticas públicas que promovam a acessibilidade e a inclusão social por meio da dança (Carneiro e Lessa, 2024, p. 3936).

Com efeito, as autoras enfatizam a necessidade de investir na formação de profissionais, como professores e coreógrafos, para que dominem técnicas e abordagens inclusivas, o que pressupõe compreender as especificidades de diferentes deficiências (físicas, sensoriais, intelectuais) e adaptar metodologias para atender a todos os alunos, promovendo um ambiente acolhedor e equitativo.

Dessa forma, a compreensão do processo de inclusão, em diferentes atividades, na educação superior, deve ultrapassar a experiência da sala de aula e transbordar para outras vivências e espaços acadêmicos, pois a inclusão deve ser um elemento integral da vivência universitária, um processo de tomada de consciência, de empatia, de decisão e ação política das pessoas sem deficiência quanto à acessibilidade e à inclusão. Com isso,

As ações que promovem a acessibilidade atitudinal são de extrema relevância nesse processo. Contudo, a luta é coletiva e não deve ficar restrita às pessoas com deficiência ou àquelas que tenham relação próxima com essas pessoas. É imprescindível que ações sejam implementadas e que políticas públicas sejam ampliadas, permitindo a efetiva acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência nos espaços onde desejem estar (Lima e Carmo, 2023, p. 1149).

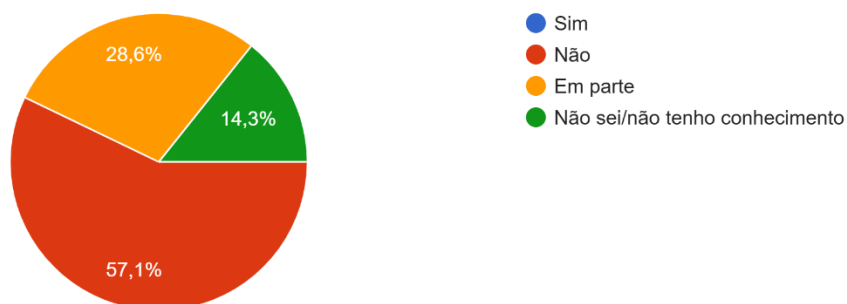
Lima e Carmo (2023) reforçam que a acessibilidade e a inclusão dependem de um compromisso coletivo, com mudanças de atitude, ações políticas e políticas públicas comprometidas com a transformação social, indo além de iniciativas individuais ou restritas a grupos específicos.

Na quarta questão, que se referiu ao apoio pedagógico para os/as estudantes com deficiência, foi destacado que o suporte pedagógico na Unilab é regulamentado pela resolução CONSUNI/UNILAB nº 55, de 16/12/2021, que instituiu a Política de Inclusão e Acessibilidade na Unilab, o Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade (NIADI) nos Campi estará vinculado a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil (PROPAAE).

GRÁFICO 4 – Apoio dos grupos aos Estudantes PcDs

5. Em sua opinião, os grupos de dança/artísticos oferecem apoio adequado para estudantes com deficiência, como intérpretes de LIBRAS, materiais...a que haja a inclusão destes estudantes no grupo?

7 respostas



Fonte: elaboração da Autora (2025)

O gráfico 4 apresenta as respostas à pergunta: “Em sua opinião, os grupos de dança/artísticos oferecem apoio adequado para estudantes com deficiência, como intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), materiais acessíveis e outras ferramentas necessárias para a inclusão desses estudantes no grupo?”. A maioria dos respondentes (57,1%) acredita que os grupos de dança/artísticos não oferecem apoio adequado para estudantes com deficiência, indicando uma lacuna significativa na inclusão. Outros 28,6% consideram que o apoio é oferecido “em parte”, sugerindo que algumas medidas existem, mas são insuficientes. Uma minoria (14,3%) não tem conhecimento sobre o tema. Não há respostas afirmativas (“Sim”), o que possivelmente reforça a percepção de que a inclusão de estudantes com deficiência, incluindo recursos como intérpretes de LIBRAS e materiais acessíveis, não é adequadamente atendida pelos grupos da UNILAB. Isso aponta para a necessidade de melhorias significativas nas práticas de inclusão.

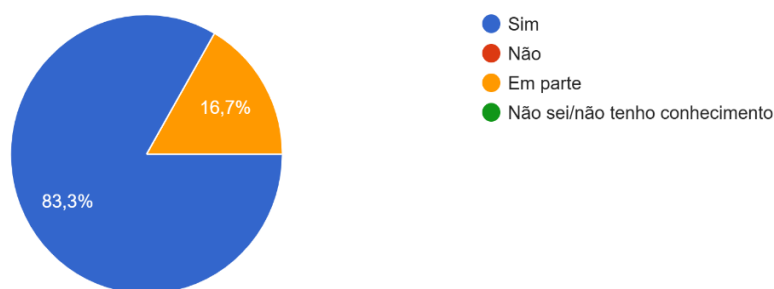
As respostas dos entrevistados indicam a necessidade de que os estudantes com deficiência tenham mais apoio nas atividades desenvolvidas internamente pelos grupos. “Neste sentido, o papel social da universidade é fundamental. Ela não poderá ser indiferente à diferença; é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático” (Rocha e Guimarães, 2009, p. 32). É preciso considerar e valorizar a diversidade, combatendo qualquer forma de exclusão ou discriminação.

Na quinta pergunta feita, questionou-se sobre a participação dos estudantes PcD nos grupos partícipes da pesquisa, e foram obtidas as seguintes respostas, como é possível observar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 5 – Participação dos Estudantes como fator de inclusão na Educação Superior

6. Você acredita que a participação de estudantes PCD nos grupos artísticos, culturais de dança da UNILAB contribui para a inclusão na educação superior?

6 respostas



O gráfico 5 apresentado reflete as opiniões dos respondentes sobre a seguinte questão: “Você acredita que a participação de estudantes com deficiência (PcD) nos grupos artísticos, culturais e de dança da UNILAB contribui para a inclusão na educação superior?” A análise detalhada dos dados revela nuances importantes sobre as percepções em relação à inclusão e ao papel das atividades extracurriculares no contexto universitário.

83,3% (cinco respondentes) responderam “Sim”. Essa maioria significativa, representada pela cor azul no gráfico, indica uma forte convicção de que a participação de estudantes PcD em grupos artísticos, culturais e de dança tem um impacto positivo na promoção da inclusão. Esse resultado sugere que os respondentes percebem essas atividades como ferramentas eficazes para integrar esses estudantes ao ambiente acadêmico, possivelmente por meio de maior visibilidade, interação social e valorização de suas capacidades. A alta porcentagem pode refletir uma cultura institucional na UNILAB que já reconhece e apoia iniciativas inclusivas, ou uma sensibilização prévia dos participantes sobre a importância da acessibilidade atitudinal e estrutural.

16,7% (um respondente) responderam “Em parte”. Representada pela cor laranja, essa resposta aponta para uma visão mais cautelosa ou condicional. A resposta pode indicar que o respondente acredita que a participação em tais grupos contribui para a inclusão, mas, apenas, até certo ponto, talvez devido às limitações como falta de infraestrutura acessível, apoio

insuficiente ou barreiras atitudinais que ainda persistem. Alternativamente, pode sugerir que o impacto depende de fatores contextuais, como o tipo de atividade, o nível de engajamento ou a formação dos demais participantes.

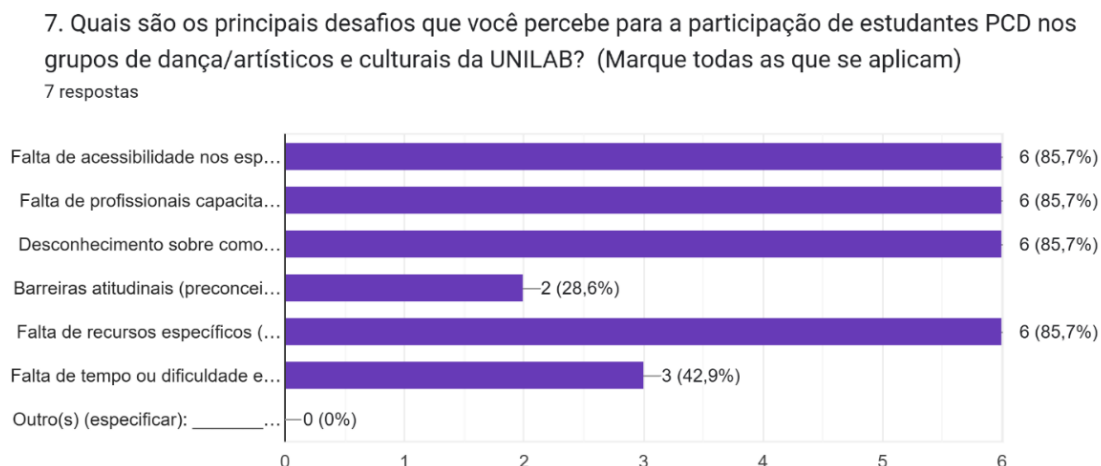
As respostas indicam um consenso entre os entrevistados sobre a relevância da participação de estudantes PcD, em atividades artísticas, culturais e de dança. Essa participação é vista como um catalisador para a inclusão no ensino superior. Essas atividades podem oferecer espaços de interação que desafiam estereótipos, promovem empatia e criam oportunidades para que estudantes com deficiência sejam reconhecidos por suas habilidades e contribuições, alinhando-se a ideias defendidas por autoras como Lima e Carmo (2023), que destacam a importância da acessibilidade atitudinal e da luta coletiva. Neste sentido, conforme afirmam Neto, Silveira e Joca (2018. p.112):

Pensar na inclusão ainda é um desafio para a educação superior. Compreender a inclusão nesse contexto envolve reconhecer a complexidade de integrar práticas educacionais diferenciadas nos espaços acadêmicos. É necessário adotar novas posturas inclusivas, determinantes para a construção de uma educação que valorize a diferença e promova a igualdade, fundamentando ambos como valores indissociáveis (Neto, Silveira e Joca, 2018, p. 112).

Dessa forma, incluir deve envolver o entendimento das diferenças como elementos indissociáveis da igualdade. Possivelmente, isso implica que uma universidade não deve apenas tolerar as diferenças, mas respeitá-las e integrá-las, ativamente, promovendo uma cultura de convivência e valorização da singularidade de cada estudante.

Na sexta questão, são encontrados os desafios relacionados à participação dos estudantes nos grupos de dança e artísticos, para os quais foram obtidas as seguintes respostas, como se pode observar no gráfico abaixo.

GRÁFICO 6 – Desafios da Participação de estudantes PcD nos grupos



Fonte: elaboração da Autora (2025)

O gráfico 6 apresenta as respostas à pergunta “Quais são os principais desafios que você percebe para a participação de estudantes PcD nos grupos de dança, artísticos e culturais da UNILAB?” Os dados indicam que os principais desafios percebidos para a participação de estudantes PcD são amplamente consensuais. 85,7% dos respondentes apontaram questões como: falta de acessibilidade nos espaços, falta de profissionais capacitados, desconhecimento sobre como incluir e falta de recursos específicos (como intérpretes de LIBRAS e materiais acessíveis). Esses quatro desafios foram igualmente destacados, indicando barreiras estruturais e de capacitação significativas. Barreiras atitudinais, como preconceito, foram mencionadas por 28,6%, e a falta de tempo ou dificuldade em conciliar atividades foi apontada por 42,9%, sugerindo que esses são desafios menos predominantes, mas ainda relevantes. Não houve respostas na categoria “Outros”. Esses dados indicam a necessidade urgente de melhorias na infraestrutura, capacitação e recursos para promover a inclusão de estudantes PcD nos grupos da UNILAB.

Os entrevistados destacam várias questões acerca do processo de inclusão. Entre os aspectos mais evidenciados na observação do cotidiano da Unilab e das atividades artísticas e culturais realizadas na instituição, destaca-se a necessidade de capacitação docente e de outros profissionais para lidarem com estudantes com deficiência. Nos grupos que participaram da pesquisa, não foi identificado nenhum estudante com deficiência, o que pode significar que esses estudantes não participam dos grupos, possuem deficiências não registradas ou têm deficiências ocultas.

Na prática, o que se observa ainda nos espaços da universidade pública e, possivelmente, em toda a sociedade brasileira, são práticas segregadoras, nas quais se exige

um padrão de “normalidade” em nome de uma igualdade que tende a colocar, no mesmo nível, valores intelectuais e físicos. Assim, pessoas com características diferentes são discriminadas e estigmatizadas (Rocha e Guimarães, 2009, p. 32).

A participação de pessoas com deficiência em diferentes espaços, incluindo o ensino superior, estimula mudanças, adaptações e transformações. Espera-se que essas alterações favoreçam o aumento do número de estudantes com deficiência e garantam sua permanência na universidade (Lima e Carmo, 2023).

Para compreender melhor o processo de inclusão dos estudantes, foram realizadas questões abertas. Essas questões de caráter qualitativo contribuem significativamente para as análises propostas nesta pesquisa.

Tabela 1 – Ações a serem implementadas

Pergunta 8	Respostas	Análise
Quais seriam as principais ações que poderiam ser implementadas para tornar os grupos artísticos e culturais mais inclusivos para estudantes PcD?	Criar um grupo de trabalho e capacitar os membros da comunidade da Unilab sobre o assunto (OR1)	Foca na conscientização e capacitação ampla da comunidade, promovendo uma base de conhecimento para a inclusão.
	Formação adequada para que as pessoas que são agentes artísticos e culturais possam ser capacitadas para proceder ações de inclusão (CG2)	Especificamente voltada para os agentes diretamente envolvidos nos grupos, visando habilidades práticas para inclusão.
	Maior divulgação sobre o tema (CG3)	Busca aumentar a visibilidade e conscientização sobre a inclusão de PcD, possivelmente atraindo mais participação.
	Incentivo à inclusão de estudantes PcD, como integrantes de grupos artísticos e culturais (CG4)	Propõe ações diretas para encorajar a participação ativa de estudantes PcD.

	Criar Política institucional de inclusão nos grupos artísticos (CG5)	Sugere uma abordagem estrutural, com diretrizes formais para garantir a inclusão.
	Ações que desenvolvam conhecimento sobre como incluir estudantes PcD nas atividades (CG6)	Respostas similar a OR1 e CG2, com ênfase no desenvolvimento de práticas específicas de inclusão.
	Mais acessibilidade nos campi; disponibilidade de profissionais capacitados; horas complementares em componentes que discutam a questão dos PcD (CG7).	Combina melhorias estruturais (acessibilidade física), capacitação profissional e integração curricular para discutir a inclusão.

Fonte: elaboração da Autora (2025)

A Tabela 1 apresenta respostas à pergunta 8, que busca identificar ações para tornar os grupos artísticos e culturais da Unilab mais inclusivos para estudantes com deficiência (PcD). As respostas, codificadas como OR1, CG2, CG3 etc., refletem uma combinação de abordagens estruturais, educativas e promocionais para promover a inclusão de estudantes PcD em atividades artísticas e culturais. Elas abordam desde a conscientização geral até ações práticas e políticas institucionais.

Destaca-se a resposta OR1, que enfatiza a formação de uma base ampla de conhecimento sobre inclusão, envolvendo toda a comunidade acadêmica. A criação de um grupo de trabalho sugere um esforço coordenado e contínuo, o que é positivo para sustentar iniciativas a longo prazo.

CG2 foca na capacitação específica dos agentes diretamente envolvidos nos grupos artísticos, como diretores, coreógrafos ou monitores. Essa abordagem é mais prática, visando a desenvolver habilidades técnicas para adaptar atividades às necessidades dos PcD (ex.: uso de Libras em apresentações teatrais ou adaptações para dança inclusiva).

CG6 dá ênfase em práticas específicas, como oficinas ou metodologias para integrar PcD em atividades culturais. A repetição desse tema sugere que a capacitação é vista como uma prioridade pelos respondentes.

Essas respostas indicam um consenso sobre a necessidade de educação inclusiva, mas carecem de detalhes sobre o formato, conteúdo ou público-alvo das capacitações. Por

exemplo, não se menciona se a formação incluiria intérpretes de Libras, tecnologias assistivas ou práticas artísticas adaptadas. No contexto da Unilab, com sua população diversa (incluindo estudantes africanos), as capacitações também deveriam considerar perspectivas interculturais sobre deficiência.

CG3 propõe aumentar a visibilidade da inclusão de PcD, possivelmente por meio de campanhas, eventos ou materiais informativos. A divulgação pode atrair mais estudantes PcD para os grupos e sensibilizar a comunidade sobre a importância da inclusão.

Embora a divulgação seja essencial, a resposta é genérica e não especifica estratégias, como o uso de redes sociais, eventos culturais inclusivos ou parcerias com coletivos de PcD. Além disso, a eficácia da divulgação depende de ações complementares, como acessibilidade física e capacitação, para garantir que o interesse gerado se traduza em participação efetiva.

CG4 sugere ações diretas para encorajar a participação de PcD, como cotas em grupos artísticos, convites abertos ou atividades adaptadas. Essa resposta é prática e centrada no estudante, mas não detalha como o incentivo seria implementado. Por exemplo, poderiam ser criados editais específicos para PcD ou atividades artísticas projetadas para serem acessíveis desde o início (ex.: teatro com audiodescrição). A falta de clareza sobre os meios de incentivo pode limitar sua implementação.

CG5 propõe a formalização de diretrizes para garantir a inclusão em grupos artísticos e culturais, o que pode incluir regulamentações, metas e monitoramento. Essa é uma das respostas mais estratégicas, pois uma política institucional oferece uma base sólida para ações consistentes e sustentáveis. No entanto, a criação de uma política exige recursos, engajamento da gestão e consulta à comunidade PcD. A Unilab, como instituição jovem, pode enfrentar desafios na implementação devido à limitação de recursos, mas essa abordagem é crucial para alinhar as ações à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

CG7 combina três elementos: melhorias na infraestrutura física (ex.: rampas, sinalizações táteis), disponibilidade de profissionais especializados (ex.: intérpretes de Libras) e integração da temática da inclusão no currículo, por meio de horas complementares. Essa resposta é a mais abrangente, abordando barreiras estruturais, profissionais e acadêmicas. A menção à acessibilidade física é particularmente relevante, dado que avaliações da Unilab apontam limitações na infraestrutura dos *campi*. A proposta de horas complementares é inovadora, pois integra a discussão sobre inclusão no currículo, sensibilizando estudantes e professores. No entanto, a implementação exige investimentos significativos e planejamento, o que possivelmente pode ser um desafio em uma instituição com recursos limitados.

As respostas cobrem conscientização, capacitação, políticas institucionais, acessibilidade e incentivo direto, indicando uma visão multifacetada da inclusão. A ênfase na capacitação (OR1, CG2, CG6) e na divulgação (CG3) reconhece a importância de envolver toda a comunidade acadêmica. A sugestão de uma política institucional (CG5) e melhorias na acessibilidade (CG7) demonstra preocupação com mudanças sistêmicas.

Dada a diversidade da Unilab, com estudantes de países da CPLP, as respostas não abordam como as diferenças culturais, na percepção de deficiência, poderiam ser integradas às ações. Nenhuma resposta menciona o uso de tecnologias assistivas (ex.: softwares de audiodescrição, aplicativos para comunicação) ou adaptações específicas em atividades artísticas (ex.: dança inclusiva, música tátil).

A Unilab, com sua missão de integração lusófona e foco em diversidade, tem um potencial único para desenvolver grupos artísticos e culturais inclusivos. Atividades como teatro, música e dança podem ser poderosas ferramentas de inclusão, especialmente em um ambiente multicultural. No entanto, os desafios estruturais da instituição, como infraestrutura limitada e localização em áreas de difícil acesso, exigem priorização de ações como as sugeridas em CG7 (acessibilidade física e profissionais capacitados). Além disso, a diversidade de sua população discente exige que as capacitações (OR1, CG2, CG6) incorporem perspectivas interculturais, considerando, por exemplo, como a deficiência é percebida em países africanos.

As respostas à pergunta 8 oferecem um panorama esperançoso para tornar os grupos artísticos e culturais da Unilab mais inclusivos, com ênfase em capacitação, acessibilidade e políticas institucionais. No entanto, a falta de especificidade e a ausência de uma abordagem intercultural são limitações que precisam ser superadas. Assim sendo, é possível afirmar que a Unilab pode aproveitar sua missão de integração e diversidade para criar um modelo inovador de inclusão em atividades culturais, desde que invista em planejamento, recursos e participação ativa da comunidade PcD. A combinação de ações práticas (como capacitações e acessibilidade) com mudanças estruturais (como políticas institucionais) é essencial para garantir que os grupos artísticos sejam espaços de expressão e pertencimento para todos os estudantes.

Para Macedo (2005, p. 89), ao lidar com as diferenças há, de certa forma, duas possibilidades: algumas vezes “utiliza-se como estratégia excluir, ignorar, converter; outras vezes, aprende-se um pouco a respeitar e, por isso, a conviver com as diferenças”. Ao construir uma cultura das diferenças, a universidade deve dar visibilidade aos seus diversos estudantes e respeitar a singularidade de cada um (Neto, Silveira; Joca, 2018, p. 112).

A citação acima pode refletir um momento importante em que o debate sobre inclusão, no ensino superior, ganha força no Brasil, com ênfase em práticas que superem a exclusão histórica. A menção a “aprender-se um pouco” sugere que essa transição é um processo gradual, exigindo tempo, diálogo e compromisso contínuo.

Neto, Silveira e Joca (2018) argumentam que lidar com as diferenças, na universidade, envolve uma escolha entre exclusão ou inclusão. A construção de uma cultura das diferenças, com visibilidade e respeito à singularidade, apresenta-se como um ideal a ser perseguido, posicionando a instituição como um espaço de transformação social. Essa visão reforça a necessidade de ações estruturadas para que a convivência com a diversidade seja plenamente realizada. Isso remete à realidade da Unilab, não apenas pelas afirmações dos entrevistados, mas pela vivência cotidiana que ainda invisibiliza as pessoas com deficiência na instituição.

Tabela 2 – Atividades de dança inclusivas

Pergunta 9	Respostas	Análise
Você já presenciou ou participou de alguma atividade de dança ou cultural que tenha sido especialmente inclusiva para estudantes com deficiência? Se sim, pode descrever brevemente?	Não. Participei somente de uma mesa de debate aqui na UNILAB campus dos Malês onde um mestre de capoeira de Santo Amaro explicou seu trabalho com PcD (OR1)	O respondente não presenciou uma atividade prática inclusiva, mas participou de um evento teórico (mesa de debate) que discutiu inclusão de PcD, indicando alguma exposição ao tema, mas sem experiência direta em atividades práticas.
	Sim. Algumas apresentações com intérprete de LIBRAS (CG2)	Este é o único respondente que relata uma experiência prática inclusiva, destacando o uso de intérpretes de LIBRAS em apresentações, o que demonstra um esforço concreto para incluir

		pessoas com deficiência auditiva.
	Não. (CG3)	Não teve experiência com atividades inclusivas.
	Sim. Sempre vi como algo normal e positivo. (CG4)	Afirma ter presenciado atividades inclusivas, mas não fornece detalhes específicos, sugerindo uma percepção geral de inclusão como algo comum e positivo, sem exemplos concretos.
	Não. (CG5)	Não teve experiência com atividades inclusivas, com ênfase (exclamação) que pode indicar frustração ou destaque para a ausência de tais atividades.
	Não (CG6)	Não teve experiência com atividades inclusivas.
	Não (CG7)	Não teve experiência com atividades inclusivas.

Fonte: elaboração da Autora (2025)

A maioria dos respondentes (71,4%) não presenciou ou participou de atividades inclusivas, o que é consistente com os desafios identificados na Pergunta 7 (falta de acessibilidade, capacitação e recursos) e com a percepção de apoio inadequado (Pergunta 5). Isso sugere que a inclusão de estudantes PcD nos grupos da UNILAB é mais teórica (como no debate mencionado em OR1) do que prática.

Os entrevistados CG2 e CG4 relatam experiências inclusivas. CG2 é o único com um exemplo concreto (intérpretes de LIBRAS), indicando que, quando há inclusão, ela pode focar em deficiências auditivas. CG4, embora afirme ter visto inclusão, não detalha, o que pode indicar uma percepção subjetiva ao invés de uma experiência específica.

A escassez de atividades inclusivas relatadas reforça os desafios estruturais e de capacitação apontados nas perguntas anteriores. A menção a intérpretes de LIBRAS (CG2) é um ponto positivo, mas isolado, e contrasta com a falta de recursos específicos destacada por 85,7% na Pergunta 7.

Apesar de 71,4% acreditarem que a participação de PcD contribui para a inclusão (Pergunta 6), a falta de experiências práticas (Pergunta 9) mostra uma lacuna entre a percepção teórica e a realidade prática.

A maioria dos respondentes (71,4%) não vivenciou atividades inclusivas, refletindo os desafios estruturais e de capacitação identificados anteriormente (falta de acessibilidade, profissionais capacitados e recursos). As poucas experiências relatadas (CG2 e CG4) indicam que iniciativas inclusivas existem, mas são raras e limitadas, como o uso de intérpretes de LIBRAS. Isso reforça a necessidade de ações práticas, como as sugeridas na Pergunta 8 (melhor acessibilidade, capacitação e políticas institucionais), para transformar a percepção positiva da inclusão em ações concretas e frequentes nos grupos da UNILAB.

A partir das respostas dos entrevistados, é possível apontar que nessa amplitude, um aspecto a ser observado e interrogado na formação docente diz respeito à diversidade, às diferenças que insistem na contemporaneidade como pedido de inclusão, como marca de um rompimento com o que é normal. “Ao considerar a inclusão como movimento de acolhimento às diferenças, há implicações importantes na escola no tipo de percurso escolar a ser experimentado pelas crianças, bem como processos diferenciados de sistematização do conhecimento escolar pelo sujeito” (Diniz, 2020, p. 39).

A autora Diniz (2020) aponta três movimentos: (1) uma reflexão subjetiva do professor sobre sua posição diante da inclusão; (2) um investimento em formação que rompa com modelos pré-definidos; e (3) um movimento político que promove mudanças estruturais no campo educacional, pois a inclusão no ensino exige a incorporação da diversidade profissional e pessoal, desafiando a formação docente a ir além de uma visão ilusória de ensino e aprendizagem, promovendo um processo contínuo, e não algo desconectado da realidade, que apenas os “especialistas” são capazes de realizar.

Tabela 3 – Importância da Inclusão através da dança

Pergunta 10	Respostas	Análise
Em sua opinião, qual a importância da inclusão de estudantes PcD nos grupos artísticos, culturais e de dança da UNILAB? Para você a dança inclui?	Isso atenderia a missão da UNILAB: promoção da diversidade e de direitos humanos (OR1) Sim	- Enfatiza a inclusão como parte do propósito institucional da UNILAB, alinhando-a a valores de diversidade e direitos humanos.
	Ampliação da inclusão das pessoas PcD e diminuição do preconceito de pessoas não PcD por meio da interação social (CG2). Sim	Destaca a inclusão como uma forma de reduzir preconceitos através da convivência, promovendo benefícios tanto para PcD quanto para não PcD.
	Os PcD precisam se incluírem em todas as atividades acadêmicas, inclusive os artísticos (CG3). Sim	Defende a inclusão como um direito universal dos PcD em todos os aspectos da vida acadêmica, incluindo atividades artísticas.
	Autoestima e valorização da dignidade humana (CG4). Sim	Foca nos benefícios individuais para os PcD, como o fortalecimento da autoestima e o reconhecimento de sua dignidade.
	Para melhor integração e respeito a diversidade (CG5). Sim	Similar a OR1, mas com ênfase na integração prática e no respeito à diversidade como resultado da inclusão.
	Assegurar o direito à integração social de todos (CG6). Sim	Ressalta a inclusão como um direito fundamental à integração social,

		alinhando-se a uma perspectiva de igualdade.
	7.Dissolução dos preconceitos; integração à comunidade acadêmica (CG7). Sim	Combina a redução de preconceitos (como CG2) com a integração à comunidade acadêmica (similar a CG5 e CG6), destacando benefícios sociais e acadêmicos.

Fonte: elaboração da Autora (2025)

Todos os respondentes da Pergunta 10 atribuem importância à inclusão de estudantes PcD, com ênfase em integração social/acadêmica, redução de preconceitos, promoção da diversidade e valorização da dignidade. 71,4% veem a participação de PCDs como contributiva para a inclusão. As respostas destacam tanto benefícios coletivos (redução de preconceitos, integração, diversidade – CG2, CG5, CG7) quanto individuais (autoestima, dignidade – CG4), mostrando uma visão ampla da inclusão como transformadora para a comunidade e para os PcD.

Os respondentes da Pergunta 10 unanimemente reconhecem a importância da inclusão de estudantes PcD nos grupos da UNILAB, destacando benefícios como integração, redução de preconceitos, diversidade e dignidade. Essa visão alinha-se à percepção positiva da inclusão na Unilab, mas contrasta com a realidade prática: poucos presenciaram atividades inclusivas, e há barreiras significativas que dificultam a implementação. As respostas reforçam a necessidade das ações propostas, especialmente capacitação, acessibilidade e políticas institucionais, para transformar o reconhecimento teórico da inclusão em práticas concretas que atendam aos objetivos de diversidade, integração e respeito aos direitos humanos, o que comunga com o pensamento de Dickman e Ferreira (2018), pois, segundo eles

A inclusão social implica mudanças no ordenamento do mundo e exige esforço e disposição para compreender ordenamentos sensíveis e epistêmicos nas áreas de saber já contidas. No espaço da escola, o lugar das pessoas com deficiência tem sido garantido por lei, uma vez que no território das políticas públicas e os documentos nacionais e internacionais têm muito avançado em direção à inclusão. No entanto, é pouco o que se avança em relação a divulgar que envolve o processo de ensino e aprendizagem de estudantes que possuem alguma deficiência ou dificuldades de ordenamentos teóricos e práticos em relação ao saber. O que se

vê são demarcações no espaço da escola que separam estudantes que aprendem e que não aprendem, pessoas que possuem um tipo de deficiência e as que não possuem deficiência. Tais demarcações são geradoras de exclusão social e precisam ser compreendidas numa perspectiva que possa pensar a pessoa em sua singularidade, em um verdadeiro processo de inclusão (Dickman e Ferreira, 2018, p.53)

Embora as políticas públicas e os documentos nacionais e internacionais tenham avançado, na garantia legal da presença de pessoas, com deficiência, na escola, ainda há uma lacuna significativa: o pouco progresso nas discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essa desconexão entre legislação e prática indica que a inclusão permanece superficial, limitada por barreiras teóricas e práticas.

Há entre nós uma urgência de desenvolver produtos educacionais e metodologias que atendam às necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual. Isso implica, não apenas, adaptações técnicas, mas, também, uma mudança de paradigma que reconheça a diversidade como um valor central no processo educativo (Dickman e Ferreira, 2018).

Todos os entrevistados consideram que a dança inclui, que faz parte do cotidiano dos/as estudantes e que muitos grupos se dedicam a isso, porém como foi analisado anteriormente, ainda não compreendem o caráter inclusivo da dança nas atividades desenvolvidas pelos grupos.

Tabela 4 – Benefícios da Inclusão na Unilab

Pergunta 11	Respostas	Análise
Quais são os benefícios que você acredita que a inclusão de estudantes PcD pode trazer para a comunidade acadêmica da UNILAB?	Novos conhecimentos e olhares da realidade (OR1)	Foca no enriquecimento da comunidade acadêmica por meio de perspectivas diversas trazidas por estudantes PcD.
	Ampliação da inclusão das pessoas PcD e diminuição do preconceito de pessoas não PcD por meio da interação social (CG2).	Destaca benefícios sociais, como a redução de preconceitos e a promoção de inclusão através da convivência.
	Maior interação e qualidade de vida para esses estudantes, pois	Enfatiza benefícios individuais para os PcD, como melhoria na saúde

	acredito que melhore a saúde mental (CG3).	mental e qualidade de vida, derivados da interação social.
	Coordenação motora, autoconhecimento e descoberta de novos talentos (CG4).	Foca em ganhos individuais para os PcD, como desenvolvimento físico (coordenação motora) e pessoal (autoconhecimento, talentos).
	Facilitará a socialização no âmbito acadêmico e o enriquecimento dos projetos culturais (CG5).	Combina benefícios para os PcD (socialização) e para a comunidade (enriquecimento cultural dos projetos).
	Trazer percepção sobre a sensibilidade humana com vistas ao auxílio do próximo (CG6).	Destaca um benefício para a comunidade: maior sensibilidade e solidariedade, promovendo uma cultura de apoio mútuo.
	A mesma resposta que a questão anterior (CG7)	Refere-se à resposta de CG7 na Pergunta 10: “Dissolução dos preconceitos; integração à comunidade acadêmica.” Isso alinha-se com a redução de preconceitos (como CG2) e a integração social (como CG5).

Fonte: elaboração da Autora (2025)

As respostas de CG2 e CG7 destacam a diminuição de preconceitos através da interação, enquanto CG5 e CG7 também mencionam a integração e socialização na comunidade acadêmica. CG3 foca na saúde mental e qualidade de vida, e CG4 menciona coordenação motora, autoconhecimento e descoberta de talentos.

OR1 (novos conhecimentos e olhares), CG5 (enriquecimento cultural) e CG6 (sensibilidade humana) apontam ganhos coletivos para a UNILAB, como maior diversidade de perspectivas e solidariedade. CG3 e CG4 abordam aspectos como saúde mental, autoconhecimento e desenvolvimento físico, mostrando preocupação com o bem-estar dos PcD. As respostas da Pergunta 11 refletem a visão de educadores, que valorizam benefícios coletivos e individuais para os PcD as não trazem a perspectiva direta de PcD.

85,7% avaliam como “Regular” e 14,3% como “Ruim”. Os benefícios de integração e socialização (CG2, CG5, CG7) dependem de espaços acessíveis, e a acessibilidade limitada pode dificultar a realização desses ganhos. 57,1% dizem “Não”, 28,6% “Em parte”. A falta de apoio (como intérpretes de LIBRAS) pode limitar benefícios como socialização (CG5) e saúde mental (CG3), que dependem de uma inclusão prática e bem estruturada. 71,4% dizem “Sim” e 28,6% “Em parte”. Essa visão positiva é detalhada na Pergunta 11, que especifica benefícios concretos da inclusão, como redução de preconceitos (CG2, CG7) e integração (CG5, CG7), alinhando-se com a percepção de que a participação de PcD é benéfica.

A Pergunta 11 destaca tanto benefícios para os PCDs (saúde mental, autoconhecimento, coordenação motora – CG3, CG4) quanto para a comunidade (redução de preconceitos, novos olhares, enriquecimento cultural – OR1, CG2, CG5, CG7). Isso amplia a visão da Pergunta 10, que também abordava esses temas, mas com menos foco em aspectos como saúde mental e desenvolvimento físico.

Os respondentes da Pergunta 11 enxergam a inclusão de estudantes PcD como benéfica tanto para os próprios PcD (saúde mental, autoconhecimento – CG3, CG4) quanto para a comunidade acadêmica (redução de preconceitos, novos olhares, enriquecimento cultural – OR1, CG2, CG5, CG7). Esses benefícios ecoam a importância destacada na Pergunta 10, mas contrastam com a realidade prática: poucos vivenciaram atividades inclusivas (Pergunta 9), e há barreiras significativas (Pergunta 7). As ações propostas na Pergunta 8, como capacitação e acessibilidade, são essenciais para transformar esses benefícios percebidos em realidade, promovendo uma inclusão mais efetiva na UNILAB. Conforme observado por Dickman e Ferreira (2018):

Na lógica da inclusão, as diferenças individuais são reconhecidas e aceitas especificamente a base para a construção de uma abordagem pedagógica inovadora. Nessa nova abordagem, com e sem deficiência, participe efetivamente. A participação efetiva é entendida na razão da construção de uma escolar que dá ao aluno com deficiência plenas condições de atuação. A participação efetiva pode, portanto, servir como parâmetro sobre a ocorrência ou não de inclusão (Dickman e Ferreira 2018, p. 54).

Neste sentido, ao incluir, se dá possibilidade a um processo de diálogo fraterno e colaborativo de aprendizagens múltiplas entre quem tem deficiência e quem não tem, ajudando a superar barreiras, superar medos e compartilhar experiências, uma vez que a inclusão figura como um espaço de interação respeitosa e solidária, no qual a diversidade enriquece o aprendizado mútuo. Esse diálogo sugere uma quebra de postura, valorizando as contribuições de todos. Dessa forma, o compartilhamento enriquece a experiência coletiva, criando empatia e entendimento mútuo, alinhando-se à ideia de uma cultura das diferenças defendida por autores como Neto, Silveira e Joca (2018).

Tabela 5 – Sugestões para melhorar a Inclusão na Unilab

Pergunta 12	Respostas	Análise
Você tem alguma sugestão para como melhorar a inclusão de estudantes PcD nos grupos artísticos, culturais de dança da UNILAB?	Contratar mais profissionais (OR1)	Sugere a contratação de profissionais capacitados, possivelmente para apoiar a inclusão, como intérpretes de LIBRAS ou especialistas em acessibilidade.
	Não sei opinar (CG2)	Indica falta de conhecimento ou ideias específicas sobre como melhorar a inclusão.
	Maior divulgação de formas de inclusão e campanhas de conscientização (CG3).	Foca em aumentar a visibilidade e o entendimento sobre inclusão, visando mudar atitudes e informar sobre práticas inclusivas.
	Recomendar que os grupos aceitem estudantes PcD em seus grupos (CG4).	Propõe uma abordagem direta, incentivando os grupos a incluir estudantes PcD, mas sem detalhar como isso seria implementado.

	promover campanhas de inclusão através de oficinas artísticas para participação dos estudantes PcD, de modo a tornar mais atrativo e inclusivos suas participações (CG5).	Sugere atividades práticas (oficinas) combinadas com campanhas, focando em atrair e engajar estudantes PcD de forma inclusiva.
	Ações que desenvolvam conhecimento sobre como incluir estudantes PcD nas atividades (CG6).	Propõe capacitação e aprendizado prático sobre inclusão, visando superar o desconhecimento sobre o tema.
	Incentivo das pró-reitorias para a inclusão de PcD aos projetos de pesquisa e extensão; bolsas exclusivas para esse segmento (CG7).	Sugere uma abordagem institucional, com incentivos formais e bolsas para promover a participação de PcD em projetos acadêmicos e culturais.

Fonte: elaboração da Autora (2025)

CG3 (divulgação e campanhas), CG5 (campanhas e oficinas) e CG6 (desenvolvimento de conhecimento) focam em aumentar o entendimento e as práticas de inclusão. CG4 (recomendar aceitação de PcD) e CG5 (oficinas atrativas) buscam diretamente aumentar a participação de PcD nos grupos. OR1 (contratar profissionais) e CG7 (incentivos das Pró-Reitorias e bolsas) propõem soluções estruturais, envolvendo mais profissionais e políticas institucionais. CG2 reflete desconhecimento, indicando que nem todos têm sugestões claras.

As sugestões vêm de educadores/coordenadores, o que provavelmente explica o foco em capacitação (CG3, CG6) e apoio institucional (OR1, CG7), mas, também, a falta de ideias de CG2, possivelmente devido ao desconhecimento prático. As sugestões da Pergunta 12 abordam bem os desafios em torno das questões mais específicas da inclusão de pessoas com deficiência (CG3, CG5, CG6) e falta de profissionais para atuarem diretamente com o público-alvo da educação especial (OR1).

As respostas abordam bem os desafios, falta de profissionais e barreiras atitudinais (Pergunta 7), com foco em capacitação (CG3, CG5, CG6), incentivos à participação (CG4,

CG5, CG7) e apoio profissional/institucional (OR1, CG7). Elas se alinham com as ações da Pergunta 8 e apoiam os benefícios de inclusão (Pergunta 11), como redução de preconceitos e socialização. No entanto, a ausência de menções diretas à acessibilidade física é uma lacuna significativa, dado seu destaque como desafio, mas, também, as tratativas da instituição em superar os obstáculos físicos, tecnológicos e pedagógicos no processo de inclusão. Para maximizar a inclusão, as sugestões devem ser complementadas com ações práticas para melhorar os espaços, como proposto na Pergunta 8 (CG7), garantindo que os benefícios percebidos se traduzam em ações concretas.

A educação inclusiva instiga as instituições educacionais a repensarem sua prática pedagógica para adequar-se às necessidades do aluno, respeitar o ritmo de cada um e desenvolver ações desenvolvidas à sua aprendizagem. Deve-se enfatizar como essencial a atuação direta, estratégica e fundamental do professor, assim como na escola, no sentido de proporcionar atividades que envolvam os alunos numa perspectiva colaborativa, em que as diferenças entre os assuntos sejam respeitadas e aproveitadas (Dikman e Ferreira, 2018, p.54).

Como já afirmamos anteriormente, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), criada em 2010, com a missão de promover a integração entre o Brasil e os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), tem um projeto político-pedagógico inovador voltado para o intercâmbio cultural, científico e educacional. Nesse contexto, a inclusão de estudantes com deficiência é um desafio relevante, especialmente considerando a diversidade de sua população discente, que inclui brasileiros e estrangeiros, muitos provenientes de contextos socioculturais distintos. Esta análise aborda o apoio pedagógico oferecido a estudantes com deficiência, na Unilab, com base em informações disponíveis e reflexões sobre políticas inclusivas no ensino superior.

A Unilab, sediada em Redenção (Ceará) e com unidades em Acarape, Baturité e São Francisco do Conde (Bahia), opera em um modelo que prioriza a cooperação solidária e a descolonização curricular, com foco em temáticas afro-brasileiras e africanas.

A presença de estudantes internacionais, especialmente de países africanos, agrega complexidade à implementação de políticas inclusivas, uma vez que as concepções e experiências de deficiência variam culturalmente. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelecem que as instituições de ensino superior devem garantir acessibilidade e apoio pedagógico adequado a estudantes com deficiência.

No entanto, a literatura e os dados analisados durante a pesquisa apontam que a inclusão no ensino superior brasileiro, incluindo na Unilab, enfrenta desafios estruturais, como

a falta de profissionais especialistas na área das múltiplas deficiências, formação docente insipiente e escassez de recursos específicos para atendimento individualizado. A Unilab, por ser uma instituição relativamente nova, ainda está em processo de consolidação de suas políticas e infraestrutura, o que pode impactar diretamente o apoio pedagógico oferecido. Isso posto, convém lembrar o que afirmam Dikman e Ferreira (2008), para os quais:

Este tipo de obstáculo surge à medida que os educadores se deparam com a ausência de métodos e alternativas com vistas a tal aprendizagem. Um dos maiores entraves em relação ao processo de ensino e aprendizagem tem sido a não compreensão da singularidade deste estudante, e também a ausência de recursos didáticos adequados (Dikman e Ferreira, 2018, p.53).

Na Unilab, o apoio pedagógico para estudantes com deficiência é regulamentado por resoluções institucionais, como a Política de acessibilidade, que visa a oferecer suporte acadêmico e social. A Unilab implementa iniciativas que promovem a inclusão por meio da aprovação da Resolução Consuni/Unilab nº 55, que incluiu a política de Inclusão e Acessibilidade na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), essa resolução que criou o Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade (NIADI).

No NIADI, há registros de grupos e ações de capacitação acerca da temática da educação inclusiva na Unilab e geralmente o que se ouve de professores e professores, em momentos de formação, é que não estão preparados(os) para lidar com as especificidades que cada sujeito apresenta. Para que se possa mudar essa lógica de “não estamos preparados(as) como uma questão pronta e acabada” para uma outra lógica em que se está preparado, o tempo todo, em processo, diante de cada singularidade, será preciso considerarmos dois movimentos: um subjetivo e outro de formação. Cada professor(a) deverá se perguntar que posição ele(a) irá assumir diante da inclusão e da diversidade. Num segundo momento, deverá haver um investimento na formação que precisa romper com modelos pré-estabelecidos. A partir dessa mudança de posição, é possível pensar num terceiro movimento mais amplo: o político, o que poderá levar a mudanças estruturais no campo educacional (Diniz, 2020, p. 39).

Diniz (2020) argumenta que a inclusão depende de uma mudança profunda na mentalidade e prática docente, passando por reflexões pessoais, investimentos em formação inovadora e ações políticas. Essa abordagem multifacetada posiciona a educação como um campo em constante evolução, em que a preparação contínua e as transformações estruturais são chaves para atender à diversidade e singularidade dos alunos.

5.3 A Política de Inclusão e Acessibilidade da Unilab

A Política de Inclusão e Acessibilidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), instituída pela Resolução CONSUNI nº 55 de 16 de dezembro de 2021, representa um marco institucional para promover a equidade e a eliminação de barreiras para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Baseada em legislações brasileiras como a Constituição Federal, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e decretos relacionados à educação especial, a política adota princípios como o respeito à dignidade, não-discriminação, igualdade de oportunidades, acessibilidade e inclusão com equidade. Seus objetivos incluem a articulação de ações para remover barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e informacionais, além da implementação de um Plano de Acessibilidade estruturado em seis eixos: Acessibilidade e Inclusão; Infraestrutura; Acessibilidade Pedagógica e Curricular; Acessibilidade Comunicacional e Informacional; Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação em Acessibilidade; e Gestão de Pessoas e Financiamento.

A política previu a criação do Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade (NIADI), vinculado à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil (PROPAE), com equipes multidisciplinares nos *campi* do Ceará (Palmares e Auroras) e da Bahia (Malês). O NIADI é responsável por executar o plano, oferecer atendimento educacional especializado, capacitações e parcerias. No entanto, ao analisar essa política no contexto específico da Unilab, uma universidade internacional, interiorizada, em cooperação com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e com *campi* em dois estados nordestinos, emergem pontos de força, limitações e oportunidades de aprimoramento. A seguir, se discutirão esses aspectos de forma estruturada.

A Unilab foi criada, pela Lei nº 12.289/2010, com o propósito de fomentar a integração internacional na lusofonia afro-brasileira, priorizando parcerias com países da CPLP (como Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). Essa vocação atrai um corpo discente multicultural, com cerca de 50% de estudantes internacionais, muitos provenientes de contextos socioeconômicos vulneráveis e com diversidades culturais tidas como marcantes.

A política acerta ao se alinhar a instrumentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (citada no preâmbulo) e a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, o que reforça o compromisso com padrões globais de inclusão. Assim, princípios como o respeito à diferença e à diversidade humana (Art. 3º, III) podem ser

interpretados como abrangentes para diversidades culturais, além das deficiências. O eixo de Acessibilidade Comunicacional e Informacional (Art. 10) enfatiza tecnologias assistivas e acessibilidade em materiais informacionais, o que poderia beneficiar estudantes internacionais com barreiras linguísticas ou culturais, por exemplo, adaptações em dialetos lusófonos ou recursos multilíngues.

No entanto, a política é majoritariamente ancorada em normativas brasileiras, sem menções explícitas à CPLP ou a desafios internacionais específicos. Não há abordagens dedicadas a percepções culturais sobre deficiência, que variam entre países africanos, onde estigmas sociais podem ser mais pronunciados ou a necessidades de estudantes imigrantes, como adaptações para deficiências adquiridas em contextos de pobreza ou conflitos.

O NIADI pode incorporar ações de sensibilização intercultural, como parcerias com instituições da CPLP para trocar experiências em inclusão, ou capacitações para docentes sobre diversidades étnico-raciais e deficiências. Uma limitação é a ausência de foco em acessibilidade linguística além da Libras e Braille, ignorando variações do português africano ou necessidades de tradução para línguas indígenas em países como Timor-Leste. Com vistas em uma política que promova a integração indireta por meio da equidade, mas poderia ser mais proativa para fortalecer a cooperação CPLP, transformando a Unilab em um modelo de inclusão lusófona.

Como universidade interiorizada, a Unilab está situada em regiões afastadas dos centros urbanos: no Maciço de Baturité (Ceará) e no Recôncavo Baiano (Bahia), áreas com infraestruturas limitadas, desigualdades socioeconômicas e acesso restrito a serviços especializados. Essa localização amplifica barreiras para pessoas com deficiência, como transporte precário, escassez de profissionais qualificados e desafios logísticos.

A política aborda isso de forma robusta no eixo de Infraestrutura (Art. 8º), prevendo adaptações arquitetônicas baseadas no desenho universal (Norma ABNT NBR 9050/2015), eliminação progressiva de barreiras e criação de Salas de Recursos Multifuncionais em todos os *campi*. O eixo de Gestão de Pessoas e Financiamento (Art. 12) enfatiza a contratação de profissionais (como intérpretes de Libras, professores de Braille e equipes multidisciplinares), o que é crucial em áreas interiorizadas em que tais recursos são escassos. Além disso, o Plano de Acessibilidade (Anexo II) inclui metas concretas, como construção de rotas acessíveis, sinalização tátil e aquisição de equipamentos, com prazos de 4 a 48 meses, na dependência de recursos do MEC.

Apesar disso, a política aponta, de um modo geral, alguns desafios da interiorização, como dependência de transporte público ineficiente ou parcerias com redes locais de saúde e

educação especial nos municípios vizinhos, seja na Região do Maciço de Baturité, seja em São Francisco do Conde (BA). O financiamento é um ponto vulnerável no que tange às políticas de inclusão, principalmente pela dependência de verbas federais, pode enfrentar dificuldades em regiões e em que estão situados os *campi* da Unilab.

A situação de se terem *campi* distribuídos em dois estados faz com que a Unilab enfrente heterogeneidades regionais, ou seja: o Ceará tem maior densidade urbana no entorno, enquanto a Bahia (especialmente o Recôncavo) é marcada por heranças afro-brasileiras e desigualdades raciais. A política reconhece essa multicampia (mencionando explicitamente Ceará e Bahia em artigos como 7º, 8º e 12º), prevendo NIADI em cada local e ações uniformes, como adaptações infraestruturais e contratações proporcionais.

Porém, há pontos positivos na distribuição dos *campi*. Por exemplo: a ênfase em equidade intercampi, com metas para Salas de Recursos e laboratórios acessíveis, em ambos os estados, promovendo permanência de discentes em contextos diversos. O eixo de Ensino, Pesquisa e Extensão (Art. 11) incentiva parcerias com instituições locais de educação especial nos dois estados, o que pode fomentar redes regionais, por exemplo, com o Instituto Federal do Ceará ou universidades baianas.

Porém, as limitações surgem na implementação relacionam-se mais especificamente às diferenças socioeconômicas, entre os estados, o que exige abordagens diferenciadas, como mais foco em diferentes obstáculos a acessibilidade. A política não detalha orçamentos específicos por campus, o que poderia gerar assimetrias. Além disso, a diversidade étnico-racial (mais acentuada na Bahia) intersecciona com deficiências, e o NIADI poderia integrar ações afirmativas para afrodescendentes com deficiência, alinhando à missão lusófona.

Dentro dessa perspectiva de análise, são apontados alguns artigos considerados fundamentais na resolução Consuni nº 55/202, dentre eles:

Art. 2º - Para fins de aplicação desta Resolução, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem comprovado o 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 (Resolução Consuni nº 55/2021, p.3).

No artigo supracitado, a resolução 55/2021 apresenta o conceito de pessoa com deficiência, com base na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), adotando o modelo biopsicossocial, interação entre limitação e barreiras, que é essencial para delimitar o público-alvo e evitar interpretações restritivas e garante que a política aborde barreiras ambientais e atitudinais, não apenas limitações individuais.

No que se refere aos princípios que sustentam a política de inclusão e acessibilidade da Unilab, esses se encontram em consonância com a CF 1998 e a LBI. Assim, pode ser destacado:

Art. 3º – Princípios

I - o respeito pela dignidade inerente à autonomia individual, à privacidade, inclusive à liberdade de fazer as próprias escolhas e à independência das pessoas; II - a não-discriminação;

III - o respeito à diferença e à aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;

IV - a igualdade de oportunidades;

V - a acessibilidade;

VI - a inclusão com equidade; e

VII - adoção de uma política inclusiva abrangente e efetiva para a Unilab, pautada pelos princípios preconizados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Resolução Consuni nº 55/2021, p.3).

Esse artigo estabelece base ética e jurídica alinhada à Convenção da ONU. O inciso VI aponta a questão inclusão com equidade, que vai, além da igualdade formal, reconhecendo a necessidade de ações afirmativas compensatórias. Esses princípios são essenciais para justificar adaptações razoáveis e evitar discriminação.

No artigo 4º encontramos as questões relacionadas a política, entre eles destacamos:

I - articular, fomentar e consolidar uma política de acessibilidade e inclusão na Unilab, provendo a adequação frente às barreiras pedagógicas, arquitetônicas, urbanísticas, de transporte, de informação e de comunicação, a fim de promover a acessibilidade e a permanência dos alunos, docentes e técnico-administrativos com deficiência na comunidade universitária;

II - estabelecer políticas internas de atendimento aos alunos que compõem o público-alvo da educação especial, objetivando atender as atuais exigências da política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no ensino superior;

III - desenvolver práticas de inclusão acadêmica e apoio a processos de formação inicial e continuada na área de Educação Especial, por meio de programas e projetos de extensão, pesquisa e ensino no âmbito da Universidade; e

IV - implementar o Plano de Acessibilidade com metas e ações institucionais e estruturadas em seis eixos: Acessibilidade e Inclusão, Infraestrutura, Acessibilidade Pedagógica e Curricular, Acessibilidade Comunicacional e Informacional, Ensino, Pesquisa,

Extensão e Inovação em Acessibilidade e Gestão de Pessoas e Financiamento da Política de Acessibilidade (anexo II desta Resolução). (Resolução Consuni nº 55/2021, p.3).

O inciso I é abrangente, cobrindo todas as dimensões de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais. O IV institucionaliza o Plano de Acessibilidade com eixos estruturadores, transformando intenções em ações mensuráveis, como metas no plano de metas e implementação da política.

No Art. 7º, que trata do Eixo 1 em que aponta questões de Acessibilidade e Inclusão, são encontradas as seguintes proposições

I - a política de inclusão e acessibilidade terá como foco a formulação de um projeto pedagógico institucional, que garanta condições de igualdade e de pleno acesso ao currículo, formação e diplomação individualizada, considerando a legislação nacional em vigor.

II - garantir espaço físico adequado para o atendimento especializado ao público alvo da Educação Especial no Campus do Palmares, da Auroras e do Malês;

III - realizar ações que favoreçam o ensino e a inclusão para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e entre outros grupos com necessidades específicas;

IV - criar ações de garantia de acesso e permanência, visando ampliar o número de discentes, docentes e técnico-administrativos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas Habilidade/superdotação no âmbito da Unilab; e V - estabelecer convênios com instituições especializadas e/ou representativas e parcerias intrainstitucionais para efeito de prestação de serviços e assessorias para a execução da política de inclusão e acessibilidade (Resolução Consuni nº 55/2021, p.4).

O Art. 7º, em seu inciso I, prioriza um projeto pedagógico institucional com acesso igual ao currículo, formação personalizada e diplomação individualizada, alinhadas à LBI e Constituição, combatendo barreiras pedagógicas desde a concepção curricular. O inciso II garante espaços físicos especializados nos *campi* Palmares, Auroras (CE) e Malês (BA), essencial em contextos interiorizados para atendimento educacional especializado (AEE), sem deslocamentos longos. O inciso III promove ações inclusivas para PcD, transtornos globais e altas habilidades, ampliando o escopo, além da deficiência tradicional e favorecendo ensino adaptado. O inciso IV cria medidas de acesso e permanência para aumentar a representatividade de PcD entre discentes, docentes e técnicos, por meio de cotas implícitas e suporte contínuo, fortalecendo diversidade lusófona. Finalmente, o inciso V estabelece convênios e parcerias com instituições especializadas (ex.: APAEs, ONGs CPLP) e intrainstitucionais, viabilizando assessorias, recursos externos e execução sustentável da

política. Juntos, esses incisos formam um ciclo completo de inclusão desde o planejamento pedagógico à rede de apoio, realista para uma universidade *multicampi* e internacional, mas, dependente de orçamento MEC e implementação efetiva pelo NIADI.

No Art. 8º, é encontrado o Eixo 2, que se refere à Infraestrutura:

I - a instituição deverá elaborar um programa de construção, reformas e/ou adaptações, de manutenção das instalações e de equipamentos da Unilab, conforme os princípios do desenho universal e realizar ações que minimizem barreiras arquitetônicas até que sejam eliminadas;

II - possibilitar as condições para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações de uso coletivo; e

III - estruturar Salas de Recursos Multifuncionais para favorecer a permanência dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos Campi do Ceará e Bahia (Resolução Consuni nº 55/2021, p.4).

O Art. 8º, em seu inciso I, obriga a elaboração de programa contínuo de construção, reformas, adaptações e manutenção, ancorado no desenho universal (ABNT NBR 9050/2015), com ações imediatas para minimizar barreiras arquitetônicas, até sua erradicação total, medida realista para *campi*, em que terrenos irregulares agravam mobilidade reduzida, mas que é, também, dependente de previsão orçamentária MEC.

O inciso II garante segurança e autonomia plena, no uso de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, sistemas de informação/comunicação e serviços coletivos, abrangendo, desde rampas e elevadores, até sinalização tátil e veículos adaptados, essenciais para estudantes internacionais com deficiências motoras, em contextos de transporte precário. Finalmente, o inciso III determina a estruturação de Salas de Recursos Multifuncionais, nos *campi* do Ceará e Bahia, espaços dedicados a AEE para PcD, transtornos globais e altas habilidades, promovendo permanência sem deslocamentos exaustivos e integrando tecnologia assistiva.

No Art. 9º, se encontra o Eixo 3: Acessibilidade Pedagógica e Curricular

I - a organização curricular de todos os cursos deverá prever o acesso ao ensino e aprendizagem especializados a discentes, visando garantir o contato com o currículo em condições de igualdade e autonomia. Para tanto, será necessário que esse currículo seja em todo o seu processo de concepção, estruturação e implantação flexível e adaptável, de modo a que nenhum de seus componentes se torne um impeditivo incontornável ao/à estudante com

deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação;

II - a organização curricular deverá prever adaptações e flexibilizações quanto a conteúdos, recursos, estratégias e avaliação que considerem a especificidade do(a) estudante com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação; III - garantir adaptações pedagógicas que considerem a singularidade da pessoa com deficiência, transtorno do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tais como: dilatação de tempo de avaliação, prova individualizada, oral, sinalizada, ampliada, em Braille, em Libras, com recurso de tecnologias assistivas, permanência do professor de apoio ou intérprete de Libras em sala, ampliação do tempo de integralização do curso, disponibilização de material pedagógico coerente com os sistemas de computação de acessibilidade, entre outros; (Resolução Consuni nº 55/2021, p.5).

O Art. 9º apresenta três incisos fundamentais e complementares, que priorizam flexibilidade curricular e adaptações individualizadas para garantir autonomia e equidade a PcD, em todos os cursos de graduação e pós-graduação, presenciais ou a distância. O inciso I determina que a organização curricular de todos os cursos preveja acesso especializado, com currículo flexível e adaptável, em concepção, estruturação e implantação, evitando componentes intransponíveis para PcD, transtornos globais ou altas habilidades — medida preventiva alinhada à LBI (art. 28) e ao Decreto 7.611/2011, essencial em universidade lusófona, com estudantes de contextos culturais variados, em que rigidez curricular poderia excluir imigrantes com deficiências não diagnosticadas precocemente.

O inciso II reforça adaptações e flexibilizações em conteúdos, recursos, estratégias e avaliação, considerando especificidades individuais, promovendo personalização, sem comprometer padrões acadêmicos e combatendo barreiras atitudinais de docentes.

Finalmente, o inciso III garante adaptações pedagógicas concretas e exemplificativas, como dilatação de tempo, provas oral/sinalizada/ampliada/em Braille/Libras, uso de tecnologias assistivas, professor de apoio/intérprete em sala, extensão de integralização do curso e materiais compatíveis com leitores de tela, que institucionaliza o atendimento educacional especializado (AEE) no ensino superior, e que devem ser integrados aos projetos pedagógicos de curso (PPCs) para transversalidade da inclusão. Juntos, esses incisos transformam o currículo em ferramenta inclusiva e dinâmica, fortalecendo a missão internacional da Unilab ao valorizar singularidades, mas exigindo capacitação docente contínua pelo NIADI e integração orçamentária para tecnologias assistivas, sob risco de inefetividade em contextos de alta diversidade discente.

No Art. 10, encontra-se o Eixo 4: Acessibilidade Comunicacional e Informacional que tem, como objetivo, combater barreiras comunicacionais. No inciso I do referido artigo, tem-se a obrigatoriedade da acessibilidade digital, crucial para deficientes visuais/auditivos. O inciso II incide em transferência tecnológica, inovador em contexto lusófono. O IV integra Tecnologia Assistiva em todas as funções universitárias, visando a promover participação ativa.

No artigo Art. 11 – Eixo 5: Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação tem a perspectiva de integrar inclusão na produção do conhecimento. Incentiva pesquisas aplicadas e extensão comunitária, transformando a Unilab em polo de inovação em acessibilidade, relevante para formação de profissionais inclusivos, especialmente em licenciaturas.

Art. 12, encontra-se o Eixo 6: Gestão de Pessoas e Financiamento que prevê a garantia de profissionais habilitados e ao mesmo tempo de formação permanente.

Destacam-se, também, os artigos 13 e 14 que criou o Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade (NIADI)

Art. 13. O Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade (NIADI) nos Campi estará vinculado a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil (PROPAE). O núcleo será coordenado por um servidor que tenha expertise na área da Educação especial, sendo nomeado pela gestão superior para tal finalidade.

Art. 14. O núcleo deverá ser composto por uma equipe multidisciplinar que deverá promover ações para a garantia da execução da política de inclusão e acessibilidade na sua implementação através do Plano de Acessibilidade da Unilab.

O NIADI é o braço executor, com atendimento especializado (AEE) e capacitação. O inciso V institucionaliza o AEE no ensino superior (Decreto 7.611/2011). Essencial para coordenação *multicampi* (CE e BA). A Política de Inclusão e Acessibilidade da Unilab é abrangente e alinhada a normativas nacionais e internacionais, promovendo uma universidade plural e democrática. No contexto analisado, ela fortalece a integração lusófona ao priorizar diversidade e acessibilidade, mas poderia ser mais explícita em desafios internacionais e culturais da CPLP, incorporando perspectivas multilíngues e interculturais. A interiorização é bem atendida por eixos infraestruturais e de gestão, mitigando barreiras geográficas, enquanto a distribuição em Bahia e Ceará garante equidade *multicampi*. Essa política posiciona a Unilab

como referência em inclusão lusófona, mas sua efetividade dependerá da execução do NIADI e do compromisso institucional contínuo.

Como base na análise da Resolução Consuni/2021, observa-se que muitas questões apontadas pelos dados coletados nos questionários, estão em consonância com o que já está proposto na Política de Inclusão e Acessibilidade da Unilab. Entretanto, destaca-se que, em acessibilidade arquitetônica, a Unilab avançou, nos últimos cinco anos, como se pode observar na seção a seguir, porém, na acessibilidade curricular, pedagógica e informacional, ainda há um longo caminho que será percorrido pela Instituição.

5.4 Acessibilidade Arquitetônica e mobilidade à luz da Política de Inclusão e Acessibilidade da Unilab

Nesta seção, tem-se o objetivo de fazer a análise da Política de Inclusão e Acessibilidade, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), a partir da correlação com os dados da pesquisa de campo, buscando compreender o que está previsto na política, o que já está adequado e o que ainda precisa ser revisto, melhorado, ampliado e considerando os apontamentos feito nas respostas dos questionários de pesquisa.

Desse modo, serão apresentadas fotografias dos espaços de acessibilidade arquitetônica, relacionadas à mobilidade física, nos ambientes dos Campis da Unilab, no Ceará. Muitas adaptações são recentes, foram implementadas, a partir de 2021, como uma demanda institucional.

As Fotografias descritas abaixo (1 a 12) retratam elementos de infraestrutura de acessibilidade nos campi Auroras e Palmares da UNILAB, coletadas em 2025. Esta análise avalia sua conformidade com a Política de Inclusão e Acessibilidade (Anexo I da Resolução), que prioriza o desenho universal, a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas e de transporte (Art. 4º, I), e a criação de ambientes seguros e autônomos (Art. 8º, II). O foco está no Eixo 2: Infraestrutura (Art. 8º), que exige programas de reformas, manutenção e rotas acessíveis, e no Plano de Implementação (Anexo II), com metas como identificar barreiras (Meta 1) e construir rotas inclusivas (Meta 2). A análise considera a LBI (Lei 13.146/2015) e NBR 9050/2015, referenciadas na política.

As Fotografias demonstram avanços na adequação progressiva da infraestrutura institucional, promovendo inclusão para pessoas com deficiência (PcD) ou mobilidade

reduzida. Elas refletem o compromisso com o desenho universal e a eliminação gradual de barreiras.

As Fotografias 1, 2, 3, 4, 5, abaixo, apresentam as rampas de acesso para as salas de aula, Restaurante Universitário (RU), Centro de Atenção Integral, à Saúde (CAIS), pátios e blocos. Alinham-se ao Art. 8º, I, que exige minimização de barreiras arquitetônicas, é a Meta 2 (Eixo 2), que prevê rotas acessíveis com sinalização. Se construídas com inclinação adequada, corrimãos duplos e piso antiderrapante, conforme Norma Brasileira de Referência (NBR 9050), garantem autonomia e segurança (Art. 8º, II). No *campus* Auroras, as rampas ao RU e pátios indicam priorização de espaços coletivos.

Fotografia 1 - Rampas de acesso às salas de aula (Auroras)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Fotografia 2 - Rampas de acesso ao RU (Auroras)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Fotografia 3 - Escadas de acessibilidade com rampas – CAIS (Auroras)



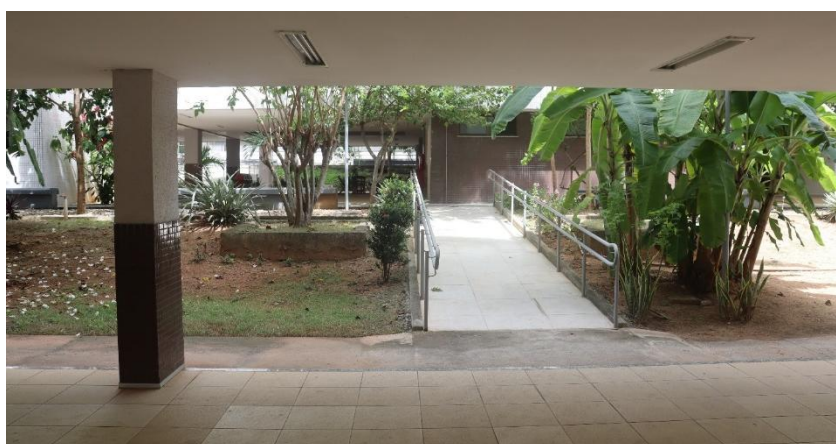
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Fotografia 4 - Rampa de acesso ao pátio - Auroras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Fotografia 5 - Rampa de acesso aos pátios (Palmares)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Nas Fotografias 6, 7 e 8, a seguir, há as escadas de acessibilidade, com rampas integradas ou adaptações, corrimãos, sinalização tátil que cumprem o Plano ao identificar e reformar obstáculos (Meta 1, Eixo 2). No *campus* dos Palmares, a escada aos blocos sugere integração com rotas alternativas, alinhada ao desenho universal.

Fotografia 6 - Escadas de acessibilidade às salas de aula (Auroras)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Fotografia 7 - Escadas de acessibilidade com rampas – CAIS (Auroras)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Fotografia 8 - Escada de acesso aos blocos de salas de aula (Palmares)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Nas Fotografias 9 e 10, a seguir, identificam-se plataforma e elevador para PcD que são essenciais para edifícios multiníveis e atendem ao Art. 8º, III e à Meta 1. O elevador no *campus* dos Palmares é um avanço para mobilidade vertical, reduzindo barreiras em prédios.

Fotografia 9 - Plataforma de acessibilidade (Auroras)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Fotografia 10 - Elevador para PcD (Palmares)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Na Fotografia 11, abaixo, tem-se a Reserva no estacionamento, próxima a acessos, conforme Meta2, que promove igualdade de oportunidades (Art. 3º, IV) e atende à LBI, no que se refere às barreiras nos transportes.

Fotografia 11 - Espaço reservado para PcD (estacionamento Palmares)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Na Fotografia 12, que se segue, tem-se o ônibus adaptado para PcD , que se alinha ao Eixo 2 e garante circulação segura entre *campi* ou eventos, fomentando permanência (Art. 7º, IV) da Política de Inclusão e acessibilidade da Unilab.

Fotografia 12 - Ônibus adaptado para PcD



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Diante das fotografias referentes às adaptações nos campi do Ceará, é possível afirmar que elas refletem o compromisso da Unilab com uma “universidade plural, inclusiva e democrática” (Art. 5º). Elas atendem ao público-alvo da educação especial (Art. 2º), promovendo a permanência de estudantes (Art. 7º, IV). 3).

As fotografias ilustram uma infraestrutura em alinhamento com a política, promovendo desenho universal e eliminação de barreiras (Eixo 2). Elas avançam nas metas do Plano, garantindo autonomia e inclusão (Art. 3º, V). No entanto, manutenção contínua é fundamental para evitar violações. A Unilab deve intensificar o NIADI para uma implementação plena, tornando-a modelo de universidade inclusiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa destaca-se que foram respondidas, em certa medida, à pergunta de pesquisa inicial proposta neste estudo, a partir da análise das experiências dos grupos artísticos, culturais e de dança da instituição, ao demonstrar, por meio de uma abordagem interdisciplinar, que a dança constitui dispositivo estratégico e acolhedor de inclusão educacional na educação superior.

Os resultados alcançados atenderam ao objetivo geral de compreender, em que medida a dança contribui para o processo de inclusão de estudantes, com deficiência. na Unilab, a partir das experiências formativas em ensino, pesquisa e extensão, tendo, como referência, os grupos artísticos e culturais que atuam, no campo da dança e de outras manifestações artísticas. Ademais, os objetivos específicos foram igualmente cumpridos: compreendeu-se a contribuição específica da dança, para a inclusão, no processo formativo educacional; discutiu-se o impacto da participação de estudantes PcD, nos grupos artísticos existentes; identificaram-se as formas de participação e os desafios inerentes a esse processo; e, por fim, sistematizaram-se informações relevantes que subsidiam a construção de um banco de dados capaz de embasar a implementação e o aprimoramento da política de inclusão e acessibilidade na Unilab, com ênfase, nos aspectos pedagógicos, curriculares e tecnológicos. Assim, a pesquisa, não apenas responde à questão norteadora, mas, também, oferece subsídios concretos para o avanço da inclusão na instituição.

Portanto, nesta pesquisa, foram apresentadas, como reflexões, que o estudo sobre inclusão escolar, em uma realidade específica como a da Unilab, não esgota outras as possibilidades de análise, pois as abordagens e análises realizadas partem de um contexto delimitado, sem pretensões generalizantes, mas com o objetivo de compreender as contribuições concretas para a educação superior, especialmente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), a partir de um determinado referencial teórico e da pesquisa de campo. Assim sendo, foi possível responder à pergunta norteadora e atingir os objetivos propostos, mobilizando aportes teóricos robustos e evidências empíricas de campo.

A inclusão social, conforme exposto por Sassaki (1997), é um processo dinâmico que exige, tanto pequenas quanto grandes transformações. Essas mudanças devem ocorrer, tanto nos ambientes físicos quanto na mentalidade das pessoas, para que se possa construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Isso envolve a adaptação dos espaços para torná-los acessíveis a todos, independentemente de suas condições, assim como a promoção de uma

mudança cultural que valorize a diversidade e combata preconceitos. A inclusão não se resume apenas a ajustes técnicos, mas também à transformação da forma como se enxerga e se trata a diversidade humana.

A inclusão de pessoas, com deficiência, na educação superior, por meio deste estudo, a partir de uma pesquisa qualitativa e interdisciplinar, aponta questões importantes, que aqui pode ser considerada como “achados de pesquisa”.

Primeiro, as leituras teóricas e as análises proporcionaram a chegada aos seguintes e já referidos “achados de pesquisa”, a seguir, enumerados: 1) a dança é vista como um dispositivo significativo e qualitativo de inclusão para pessoas, com deficiência, pois permite expressões corporais diversas, valorizando diferentes formas de movimento. O enfoque na criatividade e não na perfeição técnica torna a prática acessível a pessoas, com variadas condições físicas, sensoriais ou cognitivas; 2) a dança é espaço oportuno de discussões acerca da inclusão, em uma perspectiva mais ampla, ao questionar padrões normativos de movimento e permitir a exploração de formas alternativas de comunicação corporal, isso alinhados a perspectivas discutidos por Matoan (2017), no que se refere à inclusão em uma perspectiva emancipatória, e os benefícios psicossociais da dança, para pessoas com deficiência, uma vez que participar de atividades de dança, dentro da universidade, contribui para a construção de uma autopercepção positiva e para o aumento da autoestima.

A inclusão, em práticas artísticas, pode fortalecer o senso de pertencimento e quebrar barreiras sociais, promovendo maior integração entre alunos com e sem deficiência; 4) está relacionado às possibilidades de os grupos artísticos e de dança da Unilab incorporarem, em suas atividades, ações de caráter inclusivo, para estudantes, com deficiência, resguardando o que já está previsto na Resolução Consuni nº 55/2021, que trata da Política de Inclusão e Acessibilidade da Unilab.

Logo, os estudos qualitativos apontam que, na percepção dos entrevistados, a dança promove uma percepção mais positiva sobre o próprio corpo, especialmente quando esse corpo historicamente é visto pela sociedade como “limitado” ou “inadequado”, para certas atividades, e que as atividades artísticas e de dança contribuem para incluir os estudantes com deficiência na educação superior.

Apesar do que foi encontrado de positivo, no caráter inclusivo da dança, no ambiente escolar, há desafios contínuos para que a dança seja efetivamente um dispositivo inclusivo na educação superior. Por outro lado, barreiras físicas, como a falta de infraestrutura acessível, nos espaços de dança (salas, estúdios, teatros), ainda são obstáculos comuns, pois, na realidade da Unilab, ainda não há esses espaços. Além disso, muitos currículos de dança nas

universidades, não foram adaptados para atender a diversas necessidades, o que limita a participação plena de estudantes, com deficiência, inclusive, em nenhum dos grupos que fizeram parte da amostragem deste estudo foram identificados alunos deficientes.

A análise da Política de Inclusão e Acessibilidade (Resolução CONSUNI/Unilab nº 55, de 16 de dezembro de 2021) revelou um marco normativo alinhado à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e aos princípios do desenho universal, estruturado em seis eixos estratégicos que abordam barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e de gestão.

Destacam-se, como avanços nas propostas de inclusão da Unilab, a obrigatoriedade de currículos flexíveis e adaptáveis (Art. 9º, I-III), com adaptações individualizadas — provas em Libras, braille, tecnologias assistivas e dilatação de prazos, bem como a criação de Salas de Recursos Multifuncionais em todos os *campi* (Art. 8º, III) e o Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade (NIADI, Arts. 13-16), vinculado à PROPAE, para execução do Plano de Acessibilidade. Tais dispositivos promovem autonomia e permanência, especialmente em uma universidade interiorizada (Ceará e Bahia) e internacional, com estudantes da CPLP, em que barreiras culturais e geográficas se agravam.

Contudo, a efetividade depende de financiamento contínuo do MEC, capacitação docente permanente e monitoramento interseccional. A Unilab pode se posicionar como referência lusófona em inclusão, fomentando parcerias com instituições africanas e incorporando transversalidade da educação especial nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

Do que foi exposto acima, este estudo contribui para o debate, ao demonstrar que inclusão não é mera adequação, mas transformação institucional democrática, alinhada à missão integracionista da Unilab. Futuras pesquisas poderiam avaliar a implementação do NIADI e impactos quantitativos na permanência de PcD, ampliando o legado para políticas públicas no ensino superior.

Apesar dos esforços, a Unilab enfrenta desafios significativos na oferta de apoio pedagógico a estudantes com deficiência, então, é necessário ter a compreensão da importância da Interseccionalidade, pois a Unilab atende a uma população diversa, incluindo estudantes africanos e afro-brasileiros, que podem enfrentar barreiras adicionais, como racismo estrutural, além das relacionadas à deficiência. A integração dessas dimensões, na prática pedagógica, é um desafio complexo.

Como sugestões ao projeto de inclusão, para aprimorar o apoio pedagógico a estudantes com deficiência, a Unilab pode adotar as seguintes medidas:

1. Capacitação Docente: implementar programas obrigatórios de formação em educação inclusiva, com foco em metodologias ativas e adaptações curriculares para atender a diferentes tipos de deficiência.
2. Diálogo Intercultural: considerando a diversidade de sua população, a Unilab poderia promover *forums* para discutir concepções de deficiência em contextos afro-brasileiros e africanos, integrando essas perspectivas às políticas institucionais.
3. Monitoramento e Avaliação: estabelecer indicadores para avaliar a eficácia das ações inclusivas, com base diálogo com os estudantes com deficiência, para ajustar políticas e práticas continuamente.
4. Os grupos artísticos e de dança: não há participação de pessoas com deficiência, e não há nenhuma estratégia para incluir esses estudantes nos grupos, apesar de os autores dos projetos citados nesta pesquisa reconhecerem a importância destes sujeitos de direitos no processo de inclusão na instituição.

Apesar de o estudo apontar que a dança pode facilitar a inclusão de pessoas com diferentes tipos de deficiência, como as que possuem limitações auditivas ou cognitivas, o corpo, como principal meio de expressão na dança, é capaz de comunicar emoções e significados que ultrapassam as barreiras linguísticas, permitindo a participação de estudantes que enfrentam dificuldades na comunicação verbal tradicional.

A dança, como dispositivo de inclusão na educação superior, para pessoas com deficiência, é uma prática promissora, com impactos positivos, tanto no desenvolvimento pessoal, quanto na construção de uma cultura mais inclusiva no ambiente universitário. No entanto, para que essas iniciativas sejam plenamente eficazes, é fundamental enfrentar os desafios de acessibilidade física, pedagógica e atitudinal que ainda persistem. A formação de educadores e a adaptação de currículos e espaços são elementos importantes nesse processo. Assim sendo, os mencionados “achados de pesquisa” indicam que a dança pode ser vetor de processos de inclusão, na educação superior, desde que as condições estruturais e pedagógicas adequadas estejam em vigor para garantir a participação de todos(as).

Por fim, a Unilab tem um potencial único para liderar práticas inclusivas, no ensino superior, dado seu foco em diversidade e integração internacional. No entanto, o apoio pedagógico para estudantes, com deficiência, ainda enfrenta barreiras estruturais e necessita de políticas institucionais específicas e coordenadas para atender as especificidades desse grupo social. Investir mais em infraestrutura, formação docente e ações coordenadas pode fortalecer a inclusão, alinhando-se à missão da universidade de promover uma educação equitativa e transformadora. A consolidação dessas práticas, não apenas atenderá às demandas

legais, mas, também, reforçará o papel da Unilab como um espaço de diálogo e desenvolvimento humano em contextos lusófonos.

REFERÊNCIAS

- ACHCAR, Dalal. **Ballet: uma Arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Renata. **A dança através dos tempos: da Antiguidade ao Renascimento**. São Paulo: Ed. Cultural, 2018.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**; número 23. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.
- AMARAL, Roberto. **Movimento e história: uma análise das primeiras danças**. Rio de Janeiro: Dançarte, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a uma sociedade aprendente**. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 6. ed. Edições 70, 2011.
- BARON. Subjetividade, criação e a questão do miolo do pão. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a Alfabetização**. 2. ed. São Paulo Cortez, 2004. p. 55-72
- BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: **Mágia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BORGES, Maria Célia et al. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Ibero-americana de Educação**. Minas Gerais, 2012, Nº 59/13, 15.07.2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/>. Acesso em 25 de outubro de 2021.
- BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜCKMEIER, Cristina. A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. **Anais do Congresso Estadual de Teologia**. São Leopoldo: EST, v. 1, p.175-186, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras disposições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional comum curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 16 de janeiro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2011.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.796 de 04 de Abril de 2013**. Brasília, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 3 mai. 2025.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Diretrizes e bases da educação nacional- ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 3 mai. 2025.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicac>. Acesso em: 23 de maio de 2025.

_____. Secretaria de Educação Especial/ MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2025.

_____. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência. **Lei Brasileira de Inclusão das pessoas com deficiência**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/lei-brasileira-deinclusao-da-pessoa-com-deficiencia-novo>. Acesso em: 3 mai. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n°1, jan./abr. 2013.

CARNEIRO, Bruna Teixeira, LESSA, Amanda Tybel (2024). **Formação de professores de dança e educação inclusiva: uma revisão de literatura**. Contribuciones a Las Ciencias Sociales, 2024, 17(1), 3935–394.

CARVALHO-NETO, Agesilau *et al.* A inclusão e diversidade no ensino superior *in*: JOCA, Terezinha Teixeira *et al.* **Inclusão e diversidade no ensino superior**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

CASSIANO, Marília Bazzo Cassiano e BRESSA, Maria Beatriz Bressa. Contextualização histórica da deficiência: histórias de luta e segregação. **Trilhas Pedagógicas**, v. 7, n. 7, Ago. 2017, p. 305-317

CASSIANO, Marília Bazzo Cassiano e BRESSA, Maria Beatriz Bressa. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA: HISTÓRIAS DE LUTA E SEGREGAÇÃO. **Trilhas Pedagógicas**, v. 7, n. 7, Ago. 2017, p. 305-317

COSTA, Denise Ferreira *et al.* Educação inclusiva: breve histórico das mudanças de paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVI, Nº 000092, 30.11.2016. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

COUTINHO, Afrânio (org.). Jorge de Lima. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1958, vol. I. p.208

DÍAZ, Félix *et al.* **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFB, 2009.

DICKMAN, Adriana Gomes e Ferreira, Amauri Carlos. Metodologia para o desenvolvimento de produtos educacionais para estudantes com deficiência visual. *In*: FERREIRA, Amauri Carlos, DIECKMAN, Adriana Gomes, DINIZ, Margareth (orgs). **Repercussões das políticas de inclusão na formação docente**. Jundiaí: Paco editorial, 2020. p. 53 - 68

DINIZ, Margareth. Subjetividade e diferença: contribuições da psicanálise à discussão da inclusão na formação docente. *In*: FERREIRA, Amauri Carlos, DIECKMAN, Adriana Gomes, DINIZ, Margareth (orgs). **Repercussões das políticas de inclusão na formação docente**. Jundiaí: Paco editorial, 2020. p 35 – 52.

FARIAS, M. **Dança e religiosidade na Idade Média**. Recife: Universidade Livre, 2011.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FONSECA, Lúcia. Dança e inclusão: movimentos possíveis na escola. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANÇA. Tiago Henrique França. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, jul. 2014.

FRANÇA. Tiago Henrique França. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, jul. 2014.

FRANCO, Neil; Ferreira Nilce Vieira Campos. Evolução da dança no contexto histórico: aproximações iniciais com o tema. **Repertório**, Salvador, n 26, p. 266-272, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 41–62, 2010. Disponível em: <https://revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 10 jul. 2025.

GIL, A. C. **Estudo de caso**: fundamentação científica, coleta e análise de dados, como redigir o relatório. 3. ed. Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *In*: **Revista de Administração de Empresas**, [S.l.], v. 35, n. 2, mar./abr. 1995.

GURGEL, T. **Educação inclusiva**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Acadêmica, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

KATZ, H. **Corpo e contemporaneidade**: interfaces entre dança e tecnologia. Campinas: Papirus, 2012.

LIMA, Aleska Trindade a, CARMO Maria Andréa Angelotti. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências e desafios à permanência de pessoas com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 1132-1150, set./dez. 2023.

LIMA, L. J. de; BOSQUE, R. M. A contribuição da dança para o desenvolvimento integral dos alunos do grupo de dança da APAE-AP. **EFDeportes.com. Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 15, n. 149, out. 2010. <http://www.efdeportes.com/efd149/danca-para-o-desenvolvimento-integral-dos-alunos.htm>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: .Acesso em: 16 out. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo. Summus, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escola.** Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Égler; SANTOS, Maria Terezinha da C.T., **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

MARQUES, I. **Linguagem da Dança: arte e ensino.** São Paulo: Digitexto, 2010.

MARTINS, Simone R.; IMBROISI, Margaret H. **História das Artes.** Barroco. 21 mar. 2018.

MEDEIROS, L. **Dança popular no Brasil: um olhar sobre a miscigenação cultural.** . Salvador: Cultural, 2016.

NUNES, Maria Clara; SOUZA, João Pedro. **Educação, cultura e dança: experiências inclusivas no ensino superior.** Salvador: EDUFBA, 2018.

RUSSO, Luiza; PEREIRA, Luiza Percevallis. **O processo de inclusão social das pessoas com deficiência através da educação.** [S. l.]: Instituto Paradigma, [2023]. <https://iparadigma.org.br/biblioteca/a-inclusao-social-das-pessoas-com-deficiencia-atraves-da-educacao/>

OLIVEIRA, A. **Dança e resistência cultural no Brasil colonial.** Belo Horizonte: UFMG, 2013.

OLIVEIRA, Ana Paula; SANTOS, Carla Regina. “Dança e diversidade: reflexões sobre práticas inclusivas na universidade”. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 25, n. 98, p. 123-140, 2020.

OLIVEIRA, R.; SANTOS, J. **Acessibilidade e inclusão no ensino superior**: uma análise das políticas públicas. Fortaleza: EdUECE, 2020.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo *et al.* **Dança como mediação educacional para diversidade e ações afirmativas I**. Escola de Dança. Superintendência de Educação a Distância. Salvador: UFBA, 2018.

PEREIRA, M. A história da pessoa com deficiência. **Ciências Gerenciais em Foco**, [S. l.], v. 8, n. 5, 2018. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cgf/article/view/3149>. Acesso em: 10 jul. 2025

PEREIRA, R. **Anatomia da diferença**: normalidade, deficiência e outras invenções. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PEREIRA, Jaqueline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social / The social historical trajectory of persons with disabilities: from exclusion to social inclusion. **SER Social**, v.19, n.40, 2017, Brasília, Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em: 16 nov. 2025.

PINTO, M. *et al.* Análise dos benefícios da dança para a terceira idade. **EFDeportes.com, Revista digital**, ano 13, n. 124, 2008.

REIS, T. **A dança no Renascimento**: expressão e poder nas cortes europeias. Lisboa: Edições Lusadas, 2014.

RIBEIRO, J. **Tradições indígenas e sua relação com o movimento**. Manaus: Editora Universitária, 2010.

ROCHA, Telma Brito Rocha; MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência *In*: DÍAZ, Félix *et al.* **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

RUSSO, Luiza A. B.; PEREIRA, Luiza P. **Inclusão educacional, econômica e social das pessoas com deficiência**: contribuições do Instituto Paradigma. Canoas, RS: Palavra Bordada, 2021.

SANTANA, I. **Dança contemporânea no Brasil: territórios e narrativas**. Salvador: EdUFBA, 2003

SANTOS, Rosirene Campêlo dos; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar a Prática**, n. 6, p. 107-116, jul./jun. 2002-2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHIRMER, A. **Cultura e acessibilidade: reflexões e práticas**. Porto Alegre: Penso, 2008.

SILVA, P. **Ritmo e espiritualidade no Egito Antigo**. São Paulo, Editora Histórica, 2012.

SOUSA, Athirson Pinheiro de, OLIVEIRA, Evandro Nogueira de. A dança como instrumento de inclusão de pessoas com deficiência: uma revisão. **InovaEduc: Inovação, Educação e Sustentabilidade Social no Vale do Salgado**, v. 6, n 2, 2024.

STAINBACK, Susan W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artimed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, Salamanca, 1994. Paris: Unesco, 1994.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. Resolução Consuni/Unilab nº 55, de 16 de dezembro de 2021. Aprova e institui a Política de Inclusão e Acessibilidade na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Redenção, CE: Unilab, 2021.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da SOCERJ**, [S. l.], v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

VIANNA, K. **Corpo e movimento: uma nova perspectiva para a dança**. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

VIEIRA, Leociléa Aparecida; CIRINO, Roseneide Maria Batista. **Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da diferença**. Paranaguá: UNESPAR, 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Grupos artísticos, culturais e de dança da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

PROJETO	COORDENADOR	CONTATO
INTEGRA-SAMBA: Música, dança, cultura e história na integração universitária	MARCOS VINICIUS SANTOS DIAS COELHO	marvindico@unilab.edu.br
Firkidja di no Kampada na Interculturalidade: Produção Artística e Literária Integradora	ANTONIO VIEIRA DA SILVA FILHO	antoniovieira@unilab.edu.br
XIRÊ DE SABERES: LINGUAGENS, QUILOMBISMO E ANCESTRALIDADE	DENILSON LIMA SANTOS	denilsonlimas@unilab.edu.br
O Encontro de Saberes na UNILAB: promovendo diálogos entre a universidade e os saberes tradicionais e a inclusão dos seus mestres e mestras na educação superior	BRUNO GOULART MACHADO SILVA	brunogoulart@unilab.edu.br
VOZES D'ÁFRICA NA UNILAB: INTEGRAÇÃO CULTURAL E MUSICALIDADE DOS PALOPS.	VITOR ALENCAR DE MESQUITA	vitor_mesquita@unilab.edu.br
UNICULTURAS – UNIDOS PELA INTEGRAÇÃO	ROSALINA SEMEDO DE ANDRADE TAVARES	rosalina@unilab.edu.br
Ubuntudance: a dança como conexão entre pessoas da comunidade unilabiana	CAROLINA MARIA COSTA BERNARDO	carolcostabernardo@unilab.edu.br
Projeto Filhos de Ngola Dança e Forma	ANTONIA SUELE DE SOUZA ALVES PEREIRA	suele@unilab.edu.br
"Pérolas do Índico": divulgando e preservando o patrimônio cultural imaterial moçambicano através da dança – 6ª Edição	CARLOS SUBUHANA	subuhana@unilab.edu.br
LATITUDES AFRICANAS: NÚCLEO ANCESTRAL DE ARTE, CULTURA E TECNOLOGIA 2024	BASILELE MALOMALO	basilele@unilab.edu.br
"KABAZ DI TERRA": DANÇAS E RITMOS TRADICIONAIS DA GUINÉ-BISSAU	LOURENÇO OCUNI CA	ocuni@unilab.edu.br
GRUPO TABONGA MOZ	CLAUDIA RAMOS CARIOCA	claudiacarioca@unilab.edu.br
Gira das Yabás: corpos em movimentos	JULIANA GEÓRGIA GONÇALVES DE ARAÚJO	jgeorgia.araujo@unilab.edu.br
Tetêmbú Santomé cu Plinxipi (Estrelas de São Tomé e Príncipe)	CARLOS MENDES TAVARES	carlostavares@unilab.edu.br
Mwana Ngola - grupo de danças angolanas	ELIZIA CRISTINA FERREIRA	elizia@unilab.edu.br
GRUPO TUKINA: DANÇAS E RITMOS DE ANGOLA	FERNANDO JORGE PINA TAVARES	fernandotavares@unilab.edu.br
UBUNTUDANCE: A DANÇA COMO INTEGRAÇÃO DA COMUNIDADE/NAÇÃO UNILABIANA	LISIANE MARTINS DE MACEDO	lisiane@unilab.edu.br
DANÇA TRADICIONAIS AFRICANAS: RITMO DA DIVERSIDADE CULTURAL	ARTEMISA ODILA CANDE MONTEIRO	artemisaodila@unilab.edu.br
KUBALIWA: GRUPO DE ARTE E CULTURA DE DANÇAS TÍPICAS DE MOÇAMBIQUE NA UNILAB	ERCILIO NEVES BRANDÃO LANGA	ercilio.langa@unilab.edu.br

APÊNDICE B - Questionário sobre a Participação de Estudantes PCD nos Grupos Artísticos, Culturais e de Dança da UNILAB

Prezados/as, este questionário tem como objetivo discutir a participação de estudantes com deficiência (PCD) nos grupos artísticos, culturais e de dança da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), identificando como a inclusão desses estudantes pode contribuir para a inclusão educacional na educação superior.

A sua participação é muito importante para entendermos melhor o papel da acessibilidade e inclusão no contexto universitário. Pedimos que responda com sinceridade às perguntas a seguir.

1. Você é:

- ☐ Estudante PCD
- ☐ Estudante não PCD
- ☐ Educador(a) ou Coordenador(a) de grupo artístico
- ☐ Outro (especificar): _____

2. Se você é estudante PCD, qual é a sua deficiência? (Marque todas as que se aplicam)

- ☐ Deficiência auditiva
- ☐ Deficiência visual
- ☐ Deficiência motora
- ☐ Deficiência intelectual
- ☐ Deficiência múltipla
- ☐ Deficiência psicossocial
- ☐ Outros: _____

3. Como você avalia a acessibilidade física nos espaços onde os grupos de dança/artísticos da UNILAB se reúnem?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Não sei/não tenho conhecimento
- ☐ Não há acessibilidade física e arquitetônica na Unilab

4. Os materiais e recursos utilizados pelos grupos artísticos, culturais de dança são acessíveis para estudantes com diferentes deficiências?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei/não tenho conhecimento
- ☐ Se não, o que poderia ser melhorado? _____

5. Em sua opinião, os grupos de dança/artísticos oferecem apoio adequado para estudantes com deficiência, como intérpretes de LIBRAS, materiais em braile ou apoio de auxiliares para que haja a inclusão destes estudantes no grupo?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte
- ☐ Não sei/não tenho conhecimento

6. Você acredita que a participação de estudantes PCD nos grupos artísticos, culturais de dança da UNILAB contribui para a inclusão na educação superior?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte
- ☐ Não sei/não tenho conhecimento

7. Quais são os principais desafios que você percebe para a participação de estudantes PCD nos grupos de dança/artísticos e culturais da UNILAB? (Marque todas as que se aplicam)

- ☐ Falta de acessibilidade nos espaços
- ☐ Falta de profissionais capacitados para atender estudantes PCD
- ☐ Desconhecimento sobre como incluir estudantes PCD nas atividades
- ☐ Barreiras atitudinais (preconceito, falta de compreensão)
- ☐ Falta de recursos específicos (ex: materiais adaptados, transporte)
- ☐ Falta de tempo ou dificuldade em conciliar atividades acadêmicas
- ☐ Outro(s) (especificar): _____

8. Quais seriam as principais ações que poderiam ser implementadas para tornar os grupos artísticos e culturais mais inclusivos para estudantes PCD?

(Resposta aberta)

9. Você já presenciou ou participou de alguma atividade de dança ou cultural que tenha sido especialmente inclusiva para estudantes com deficiência? Se sim, pode descrever brevemente?

(Resposta aberta)

10. Em sua opinião, qual a importância da inclusão de estudantes PCD nos grupos artísticos, culturais e de dança da UNILAB?

(Resposta aberta)

11. Quais são os benefícios que você acredita que a inclusão de estudantes PCD pode trazer para a comunidade acadêmica da UNILAB?

(Resposta aberta)

12. Você tem alguma sugestão para como melhorar a inclusão de estudantes PCD nos grupos artísticos, culturais de dança da UNILAB?

(Resposta aberta)

Agradecemos imensamente pela sua colaboração. Suas respostas são fundamentais para a melhoria da acessibilidade e inclusão na Unilab. Esse questionário busca explorar diferentes dimensões da acessibilidade e inclusão no contexto artístico e cultural da UNILAB, incluindo tanto a experiência dos estudantes PCD quanto dos demais envolvidos, como educadores/as e coordenadores/as. Ele pode ser adaptado conforme a necessidade ou o foco da pesquisa.

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido assinados – (TCLE)

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada: A dança como processo de inclusão de estudantes deficientes na educação superior: Um estudo de Caso na Unilab, para minha dissertação no mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) na UNILAB sob coordenação da pesquisadora Márcia Maria Bezerra Gomes Cabral, sob orientação do Prof. Dr. Roque do Nascimento Albuquerque, vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). A pesquisa tem como principal objetivo compreender em que medida a dança pode contribuir com o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, mais especificamente na Unilab. Para participar do estudo, é preciso que responda um questionário, que enviaremos em anexo. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo. Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora: marciacabral@unilab.edu.br. As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso. Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a ficará com uma cópia.

Redenção, 23 de dezembro de 2024.

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Nome do/a entrevistado/a

marciacabral@unilab.edu.br

Nome do/a pesquisador/a