

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE CURSO DE BACHARELADO EM DANÇA

ANDRESSA MONIQUE SANTANA FERREIRA

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM DANÇA:
um panorama de egressos dos cursos de graduação na região Sudeste do Brasil

Uberlândia, MG

2026

ANDRESSA MONIQUE SANTANA FERREIRA

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM DANÇA:
um panorama de egressos dos cursos de graduação na região Sudeste do Brasil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Dança da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para
obtenção do título de bacharel em dança.

Área de concentração: Dança

Orientador: Prof. Dr. Alexandre José Molina

Uberlândia, MG

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F383 2026	Ferreira, Andressa Monique Santana, 2001- PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM DANÇA: [recurso eletrônico] : um panorama de egressos dos cursos de graduação na região Sudeste do Brasil / Andressa Monique Santana Ferreira. - 2026. Orientador: Alexandre José Molina. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Dança. Modo de acesso: Internet. Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Dança. I. Molina, Alexandre José ,1978-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Dança. III. Título. CDU: 793.3
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - GRADUAÇÃO

Curso de Graduação em:	Dança		
Defesa de:	DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - IARTE44083		
Data:	27/07/2026	Hora de início: 19h	Hora de encerramento: 19:50
Matrícula do Discente:	12111DAN016		
Nome do Discente:	Andressa Monique Santana Ferreira		
Título do Trabalho:	Pessoas com Deficiência no Ensino Superior em Dança: um panorama de egressos dos cursos de graduação na região Sudeste do Brasil		
A carga horária curricular foi cumprida integralmente?	(X) Sim () Não		

Reuniu-se, no Auditório B, do Bloco 50, do Campus Santa Mônica, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Curso de Graduação em Dança, assim composta:

Orientador	Alexandre José Molina
Membro da Banca	Patrícia Chavarelli Vilela da Silva
Membro da Banca	Vanildo Alves de Freitas

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a discente a palavra, para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do curso.

A seguir, o presidente concedeu a palavra, sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

(X) Aprovado(a) () Reprovado(a)

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata, que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre José Molina, Presidente**, em 27/07/2026, às 19:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Chavarelli Vilela da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/07/2026, às 19:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanildo Alves de Freitas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/07/2026, às 19:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7523950** e o código CRC **35608C4D**.

Referência: Processo nº 23117.050247/2026-11

SEI nº 7523950

AGRADECIMENTOS

Queria dedicar esse trabalho às pessoas especiais em minha vida que me proporcionaram chegar até aqui. Aos meus pais que se dedicaram na minha criação e sempre me apoiaram a seguir meus sonhos, o que me possibilitou fazer essa graduação em dança que era um sonho desde pequena. Eu amo vocês com todo meu coração.

Agradeço ao meu orientador Alexandre Molina por me apoiar e auxiliar em todas as etapas e me fazer acreditar que sou capaz de fazer um bom trabalho.

Aos meus amigos e namorado que me escutaram e apoiaram falando desse trabalho um milhão de vezes muito obrigada, mas em especial a minha querida amiga Isabella que foi quase uma mãe pegando na minha mão, sendo paciente e me apoiando quando eu não acreditava ser capaz, você é luz e merece tudo de mais lindo nesse mundo, obrigada por estar comigo e tornar um pouco mais leve um momento que tão complicado pra mim, fez toda a diferença ter você do meu lado te amo muito você é muito diva.

E por fim queria me agradecer por não desistir, por dar voz a sua criança interior e seguir seus sonhos mesmo sendo tão difícil, por finalizar esse trabalho que por anos era um dos meus maiores medos pela tamanha dificuldade em escrita que tenho, por ser a primeira da família ter concluído o ensino superior. Obrigada por tudo e por tanto.

“O amanhã que estávamos esperando
se torna ontem em algum momento”

(BTS)

RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar, a partir de dados institucionais e documentos públicos, a presença de pessoas com deficiência egressas de cursos de graduação em dança no Sudeste do Brasil, no período de 2015 a 2025. Visando refletir sobre apoios institucionais e a legislação brasileira de educação para essas. Se caracteriza como uma pesquisa quanti-qualitativa e metodologicamente utiliza um estudo exploratório com uso de dados documentais, bibliográficos e coleta de dados por meio de um questionário que foi aplicado de maneira anônima e voluntária. O estudo parte da compreensão de que ainda são escassas as investigações que abordam a formação de pessoas com deficiência na área da Dança, buscando compreender de que maneira a formação superior contribuiu (ou não) para a atuação profissional de egressos com deficiência. O trabalho não delimita previamente os tipos de deficiência, pois busca compreender as trajetórias formativas em sua diversidade. Espera-se que os resultados contribuam para ampliar a compreensão sobre panoramas demográficos de pessoas com deficiência no Brasil, distribuição de cursos e percursos acadêmicos, oferecendo reflexões no campo da formação em Dança.

Palavras-chave: Dança, Pessoa com deficiência, Ensino Superior, Sudeste, Brasil.

ABSTRACT

The study aims to analyze, based on institutional data and public documents, the presence of people with disabilities who graduated from the undergraduate dance course in Southeast Brazil, in the period from 2015 to 2025. Aiming to reflect on institutional support and the Brazilian education legislation for these. It is characterized as quantitative-qualitative research and methodologically uses an exploratory study using documentary and bibliographic data and data collection through a questionnaire that will be applied anonymously and voluntarily. The study is based on the understanding that there are still few investigations that address the training of people with disabilities in the area of Dance, seeking to understand how higher education contributed (or not) to the professional performance of graduates with disabilities. The work does not previously delimit the types of disability, as it seeks to understand the formative trajectories in their diversity. It is hoped that the results will contribute to broaden the understanding of demographic panoramas of people with disabilities in Brazil, distribution of courses and academic paths, offering reflections in the field of dance training.

Keywords: Dance, People with Disabilities, Higher Education, Southeast, Brazil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Pessoas com deficiência no Brasil.....	20
Figura 2 -	Pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	21
Figura 3 -	Tipos de dificuldades funcionais por percentual.....	21
Figura 4 -	Percentual de pessoas com deficiência na Região Sudeste.....	23
Figura 5 -	Percentual de pessoas com deficiência segundo Grandes Regiões.....	23
Figura 6 -	Taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência de 15 anos ou mais.....	24
Figura 7 -	Nível de Instrução das pessoas com deficiência.....	25
Figura 8 -	Evolução do número de instituições de ensino superior no Brasil.....	5
Figura 9 -	Evolução do número de matrículas no ensino superior no Brasil.....	36
Figura 10 -	Distribuição de matrícula por área de curso.....	37
Figura 11 -	População PcD no ensino superior	41
Figura 12 -	Concluintes de graduações no Brasil.....	41
Figura 13 -	Percentual de cursos que garantem recursos de acessibilidade.....	57
Quadro 1 -	Categorias de deficiências reconhecidas.....	16
Quadro 2 -	Histórico da legislação brasileira na educação de pessoas com deficiência.....	26
Quadro 3 -	Modalidades de cotas no ensino superior público.....	38
Quadro 4 -	Instituições de ensino superior com curso de dança no Brasil.....	45
Quadro 5 -	Instituições com graduação em dança na região Sudeste.....	49
Quadro 6 -	Apoios institucionais ofertados por instituições do Sudeste.....	58
Tabela 1 -	População dos estados do Sudeste 2022.....	22
Tabela 2 -	Instituições de ensino superior em dança divididos por regiões (2026)	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional da Pessoa Deficiente
CADASTRO e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC
CDPD	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PHE	Prova de Habilidade Específica
PIMIC	Municipal de Incentivo à Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPI	Pretos, Pardos, Indígenas, Quilombolas ou Pessoas com Deficiência

	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
THE	Teste de Habilidade Específica
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. DEFICIÊNCIA, ACESSO E FORMAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO EM DANÇA.....	17
1.1 Concepções de deficiência: fundamentos teóricos e legais.....	17
1.2 Pessoas com deficiência no Brasil: panorama demográfico e estatístico.....	21
1.3 Histórico da legislação brasileira de políticas educacionais de pessoas com deficiência.....	28
1.4 A expansão do ensino superior brasileiro e as políticas de democratização de acesso.....	37
2. FORMAÇÃO SUPERIOR EM DANÇA NO BRASIL.....	46
2.1 Estrutura da formação em dança.....	46
2.2 Expansão e distribuição de cursos na região Sudeste.....	52
2.3 Corpo, formação artística e integração na dança.....	55
3. APOIOS INSTITUCIONAIS OFERECIDOS PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	59
4. DIFICULDADES DA PESQUISA.....	64
CONCLUSÃO.....	66
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICE A - FORMULÁRIO ANÔNIMO EGRESSOS.....	76
APÊNDICE B – CARTA COORDENAÇÃO (MODELO UFU).....	81

INTRODUÇÃO

A acessibilidade, segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), é a condição que garante utilização com segurança e autonomia de espaços, serviços, transportes, (...) por pessoas com deficiência (PcD) (Brasil, 2015). Em diversas situações da vida cotidiana surgem questionamentos, se as adaptações de acessibilidade estão realmente funcionando e, quando em casos negativos, como PcD se organizam para manobrar a situação; entender as atividades e movimentações para uma integração de pessoas, corpo e espaço e se há dificuldades e como pode mudar de uma deficiência para outra.

Ao olhar para o passado, é possível observar dois modos de como pessoas com deficiência eram tratadas, seguindo o modelo médico ou o modelo social. No século XIX, até meados da anos de 1960, o modelo que a sociedade conhecia era o médico ou biomédico, como também era chamado. Ele compreendia a deficiência como um fenômeno biológico, sendo a consequência de uma doença, lesão ou alteração corporal de limitação física e funcional. Assim, as dificuldades enfrentadas eram decorrentes da limitação do corpo e necessitavam ser reparadas através de intervenções médicas, tratamentos ou processos de reabilitação, para que pudessem ter uma boa qualidade de vida. Somente a partir disso os impactos sociais iriam diminuir. Nesse modelo não consideravam que a pessoa existe antes de sua condição, assim, suas experiências sociais e subjetivas não eram abrangidas (França, 2013).

A partir da década de 1970, surge o modelo social da deficiência promovendo uma importante mudança de paradigma ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras impostas pela sociedade. Deste modo, passa a defender que as restrições vivenciadas pelas pessoas com deficiência decorrem, sobretudo, de obstáculos arquitetônicos, comunicacionais, culturais e atitudinais que limitam sua participação social (Boaventura, 2025). Fletcher (1991) pontua que "o modelo social da deficiência focaliza os ambientes e barreiras incapacitantes da sociedade e não as pessoas com deficiência". Um de seus aspectos mais relevantes é o fato de ter sido construído a partir das reivindicações e experiências das próprias pessoas com deficiência, que passaram a questionar as formas tradicionais pelas quais eram representadas e tratadas (Diniz, 2007).

Um exemplo para entender esses modelos na prática: no modelo médico, se tratará deficiência como uma doença e tentará encontrar uma cura, buscando adequar o indivíduo ao padrão tido como normativo. No modelo social, se uma pessoa com deficiência visual quer ler o mesmo livro que seus amigos, haverá a disponibilização de recursos como audiodescrição ou a versão em *braille* do livro. Assim sendo, observa-se que o modelo social desloca o foco da limitação individual para as barreiras sociais existentes, o mais ideal dentro de uma sociedade que busca não ser preconceituosa.

A autora Débora Diniz (2007), em sua obra *O que é deficiência*, destaca que um dos principais precursores do modelo social foi o sociólogo e ativista britânico Paul Hunt, que possuía deficiência física e desempenhou papel fundamental na articulação política desse movimento. Suas reflexões foram fortemente influenciadas pelo conceito de estigma desenvolvido por Erving Goffman, segundo o qual características atribuídas a determinados indivíduos ou grupos podem ser socialmente associadas a estereótipos negativos, reforçados pelas interações sociais e pelas representações culturais. Entre suas contribuições mais marcantes, destaca-se uma carta publicada em um jornal britânico, *The Guardian*, na qual denunciava as condições de exclusão vivenciadas por pessoas com deficiência e questionava os padrões sociais que sustentavam sua marginalização. Um trecho dessa carta é apresentado a seguir:

Senhor Editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas idéias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao Parlamento as idéias das pessoas que, hoje vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las.
Atenciosamente, Paul Hunt (*apud* Diniz, 2007, p. 13-14).

Sua carta teve uma grande repercussão que nem ele imaginava acontecer, quatro anos depois instituiu-se a primeira organização de deficientes a ser gerenciada por PcD, a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias). Essa foi uma organização política com objetivo de questionar o que tradicionalmente era compreendido como deficiência, compreende-se que a limitação não está exclusivamente no corpo do indivíduo, mas nas formas como a sociedade se organiza e estabelece barreiras que restringem a participação plena dessas pessoas (Diniz, 2007).

Diante das contribuições e limitações dos modelos anteriores, consolidou-se progressivamente o modelo biopsicossocial. Segundo Baldissera (2021), o modelo compreende que fatores relacionados à saúde física, aos aspectos emocionais, psicológicos, condições sociais, econômicas e culturais interagem continuamente na experiência humana, exigindo uma análise mais ampla e integrada. Conforme destaca Boaventura (2025), o modelo biopsicossocial reúne contribuições dos modelos médico e social, reconhecendo simultaneamente os aspectos biológicos, psicológicos e sociais envolvidos na experiência da deficiência. Dessa forma, o foco deixa de estar exclusivamente no diagnóstico e passa a considerar as condições necessárias para garantir autonomia, participação social e exercício pleno da cidadania. Tal compreensão representa um importante avanço para a formulação de políticas públicas e práticas institucionais voltadas à inclusão, uma vez que reconhece a diversidade humana em sua complexidade e integralidade.

Apesar dos avanços teóricos, legais e institucionais observados nas últimas décadas, a consolidação desses princípios ainda enfrenta desafios significativos no cotidiano das pessoas com deficiência. Embora a legislação brasileira assegure igualdade de oportunidades e proíba qualquer forma de discriminação, a realidade social ainda revela práticas capacitistas que dificultam o acesso e a permanência em diversos contextos institucionais. Segundo dados da Ouvidoria do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), em 2023 foi registrado 394.482 violações contra PcD no país, ao comparar com dados de 2022 teve um crescimento de 50% (Brasil, 2024)

Focando no campo da Dança, ao realizar estudos no curso de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e em diálogo com a secretaria é notório que, desde sua criação em 2011 (Universidade Federal de Uberlândia, s.d), nenhuma pessoa com deficiência concluiu ou ingressou no curso. Observando esse contexto, é interessante entender de modo mais amplo se outras instituições passam pela mesma realidade.

A educação, conforme a Constituição Federal, é direito de todos e dever do Estado e da Família, visando o desenvolvimento da pessoa seja na educação pública, particular de nível fundamental ou universitário. Ao realizar uma busca no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro *e*-MEC (Cadastro *e*-MEC) — uma base de dados pública na qual todos os cursos superiores nacionais devem ser cadastrados — para localizar

todas as instituições e cursos de graduação em dança ativos na região Sudeste que acontecem de maneira presencial. Constatou-se que, há 9 instituições ativas que ofertam ensino superior em dança, sendo no total 15 cursos, 8 são bacharelados e 7 licenciaturas (Brasil, 2026).

Diante desse contexto, a pesquisa busca responder à seguinte questão: como se configura a presença de pessoas com deficiência egressas dos cursos de graduação em dança da região Sudeste do Brasil, entre 2015 e 2025, e o que os dados institucionais e documentos públicos revelam sobre as condições de acesso, de permanência, de formação e de acessibilidade nesses cursos? Parte-se da hipótese de que, embora as políticas públicas voltadas à inclusão tenham ampliado as possibilidades de acesso ao ensino superior, ainda persistem desafios relacionados à permanência, ao acompanhamento institucional e à sistematização de informações sobre estudantes e egressos com deficiência, refletindo diferentes níveis de consolidação das ações de acessibilidade entre as instituições de ensino superior.

O trabalho não delimita previamente os tipos de deficiência, pois busca compreender as trajetórias formativas em sua diversidade, reconhecendo que diferentes condições corporais, sensoriais, intelectuais ou psicossociais produzem experiências distintas. Assim, espera-se que esta pesquisa contribua para a compreensão do percurso histórico das políticas e legislações brasileiras voltadas às pessoas com deficiência, possibilitando contextualizar os avanços relacionados ao acesso à educação.

A metodologia utilizada é uma pesquisa quanti-qualitativa, além de uma revisão bibliográfica sobre o tema, analisando dados institucionais e documentos públicos, no período de 2015 a 2025, referentes a presença de pessoas com deficiência egressas de cursos de graduação em dança no Sudeste do Brasil. Foi realizado o contato com cada instituição por e-mail, enviando uma carta (apêndice B) apresentando o estudo e o link de um formulário (apêndice A) a ser respondido de forma voluntária e anônima, o qual foi testado previamente por 3 pessoas com deficiência que apresentaram suas considerações. Encaminhou-se, através da coordenação de cada curso, o formulário para egressos responderem.

Este trabalho de conclusão de curso está organizado, além dessa introdução em 4 capítulos, sendo: O capítulo 1, discute o conceito de deficiência em fundamentos teóricos legais e a leitura da sociedade, um breve histórico da legislação brasileira na educação de

peças com deficiência e a expansão do ensino superior brasileiro a políticas de democratização do acesso à graduação. No capítulo 2, apresenta-se a configuração da formação e expansão da graduação em dança no Brasil e na região Sudeste, trazendo uma reflexão do corpo integrado na dança. O capítulo 3, discussões acerca dos apoios ofertados pelas instituições durante a graduação. O capítulo 4 são os desafios enfrentados durante a pesquisa e por fim as considerações finais, referências e apêndices que foram utilizados durante o estudo.

1. DEFICIÊNCIA, ACESSO E FORMAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA A ANÁLISE DA FORMAÇÃO EM DANÇA

1.1 Concepções de deficiência: fundamentos teóricos e legais

Conforme apresentado anteriormente, considera-se uma pessoa com deficiência quando se tem um impedimento a longo prazo, sendo de caráter físico, intelectual, cognitivo ou sensorial, podendo ser congênito ou adquirido ao longo da vida por diversas circunstâncias conforme apresentado no quadro 1 (Brasil, 2015). Desde os primórdios da humanidade há registros que indicam a exclusão de pessoas com deficiência. Na Grécia Antiga, autores como Platão e Aristóteles, mencionam em seus livros *A República* e *A Poética* respectivamente, práticas relacionadas ao abandono ou à eliminação de crianças consideradas com deformidades, refletindo uma sociedade pautada em padrões corporais contribuindo para processos de segregação (Gugel, 2007).

Quadro 1 – Categorias de deficiência reconhecidas

Categoria	Características
Deficiência física	Alterações de longo prazo relacionadas à mobilidade, força muscular, membros, articulações ou segmentos corporais, podendo incluir amputações, paralisia cerebral, nanismo, ostomias e outras condições que impactem a funcionalidade corporal.
Deficiência auditiva	Perda auditiva parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz que possa comprometer a comunicação e a participação social da pessoa.
Deficiência visual	Inclui cegueira, baixa visão e outras alterações significativas da função visual que afetam a autonomia e o acesso à informação. O termo cegueira não é absoluto, pois reúne indivíduos com vários graus de visão residual.
Deficiência intelectual	Caracteriza-se por limitações significativas no funcionamento intelectual e nas habilidades adaptativas, manifestadas durante o período de desenvolvimento. São aquelas pessoas com diagnósticos de “retardo mental” pela Classificação Internacional de Doenças (CID). Também as síndromes como a Síndrome de Down e outras que cursam com rebaixamento intelectual podem entrar neste enquadramento.
Deficiência mental/psicossocial	Refere-se a condições de saúde mental que podem gerar impedimentos de longo prazo e restringir a participação social em igualdade de condições,

	incluindo alguns transtornos psiquiátricos e déficits cognitivos adquiridos. Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Mental (Psicossocial), Síndromes Epilépticas, Déficits cognitivos originados após 18 anos
Deficiência múltipla	Associação de duas ou mais deficiências em uma mesma pessoa.

Fonte: Brasil, 2018

Até meados dos anos de 1960, o modelo que era válido era o modelo médico, foi após uma carta ser enviada por Paul Hunt (1972), que as coisas começaram a mudar e as pessoas com deficiência reivindicar a palavra dando outro sentido para esse modelo. A partir da década de 70, as pessoas com deficiência eram tratadas por dois modelos, o médico e o social, foi somente no século XX que o início de uma integração entre os modelos passou a acontecer, pois esses se organizaram para serem notados além do que a biomedicina impunha. Por isso, o modelo biopsicossocial foi proposto inicialmente pelo psiquiatra George L. Engel em 1977, em um artigo da revista *Science*, pois tem um olhar mais humanizado considerando todas as dimensões, onde a deficiência é mais uma característica do que a definição do ser, englobando questões sociais, médicas, psicológicas e pessoais (*apud* Baldissera, 2021; Mentone, 2024).

Ao longo dos anos, os termos utilizados para se chamar pessoas com deficiência foram mudando de acordo com a ciência e a época. O termo correto e oficial a ser usado, atualmente, é pessoa com deficiência, pois o foco é na pessoa e não em sua característica ou condição. O termo foi consolidado pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e ratificada no Brasil em julho de 2008 (Arantes e Martini, 2025).

A consolidação das políticas inclusivas no Brasil foi fortemente influenciada por movimentos internacionais voltados à garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Destaca-se a CDPD, por meio do Decreto nº 186/2008 e posteriormente promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 (ONU, 2006 *apud* Arantes e Martini, 2025). Se tornando o primeiro e único tratado internacional a conseguir o feito de elevar seu status à Emenda Constitucional. O documento representa um marco na compreensão da deficiência como uma questão de direitos humanos, deslocando o foco da limitação individual para as barreiras impostas pela sociedade (Fundação FHC, 2022).

Ademais, o documento contribuiu para a consolidação da perspectiva biopsicossocial da deficiência, compreendendo que as limitações não decorrem exclusivamente de impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais ou mentais, mas da interação entre esses impedimentos e as barreiras existentes no meio social (Arantes e Martini, 2025). Tal entendimento influenciou diretamente na posterior formulação de políticas públicas brasileiras.

Embora importantes avanços tenham sido alcançados no campo legislativo e conceitual, a construção de uma sociedade verdadeiramente integrativa ainda constitui um processo contínuo. Foi importante o reconhecimento do modelo biopsicossocial pela ONU, pois é um passo para a garantia de igualdade, mas ainda se depende da superação de barreiras que limitam pessoas com deficiência. É necessário entender e ampliar o olhar para além do individual, reconhecendo que todos tem direitos a espaços sociais, educacionais, culturais e profissionais em condições de equidade (Boaventura, 2025).

É nesse contexto que a acessibilidade assume papel central nas discussões sobre inclusão. Ao abordar essa temática, destaca-se a contribuição de Romeu Kazumi Sassaki (2025), em seu livro *As Sete Dimensões da Acessibilidade*, onde compreende a acessibilidade como um conjunto de estratégias destinadas a eliminar barreiras que dificultam ou impedem a participação das pessoas com deficiência nos mais diversos ambientes de convivência e atuação social. Para tanto, apresenta sete dimensões fundamentais, que buscam assegurar condições efetivas de acesso, permanência, participação e autonomia. São elas:

- **Acessibilidade arquitetônica**, que visa eliminar barreiras ambientais físicas em residências, edifícios, espaços e equipamentos urbanos;
- **Acessibilidade metodológica**, ou também conhecida como pedagógica, que se utiliza de metodologias variadas para fazer com que a compreensão acadêmica seja concebida;
- **Acessibilidade instrumental**, superação de barreiras nos instrumentos, escolares e profissional, refletindo no processo de inclusão na educação superior;
- **Acessibilidade comunicacional**, que visa eliminar barreiras de comunicação como, por exemplo, com a implementação da Língua Brasileira de Sinais em escolas;

- **Acessibilidade programática**, com o objetivo de eliminar barreiras em políticas públicas, fazendo com que as leis para pessoas com deficiência sejam mais difundidas e que eles tenham maior conhecimento dos seus direitos;
- **Acessibilidade natural**, que tem como foco remover barreiras impostas por elementos da natureza para quem tem alguma deficiência física ou mobilidade reduzida, de modo que aproveitem desses lugares com autonomia e segurança;
- **Acessibilidade atitudinal**, que se relaciona com todos os outros pois visa trazer a percepção da pessoa com deficiência sem preconceitos, estereótipos e discriminações. Esse é o primeiro passo que faz com que a remoção de barreiras seja impulsionada.

Entretanto, um problema citado anteriormente que acomete a sociedade é o capacitismo: ato de discriminar, inferiorizar e ser preconceituoso com pessoas com deficiência somente por se acharem superiores a elas, tratando-as como seres inferiores, apenas por causa de sua condição (Brasil, 2024). Apesar do estabelecimento de leis e das convenções sociais adotadas nos últimos anos, percebe-se o sofrimento e o preconceito relatados por pessoas com deficiência:

[...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia (Mello, 2016, p. 3272).

O capacitismo tem várias formas de se manifestar, seja por meio de expressões pejorativas, infantilização da pessoa com deficiência, por achar que não terá capacidade de realizar tarefas básicas, o que pode acabar gerando, principalmente entre os familiares uma superproteção. Estes, por querer proteger seus entes queridos das maldades do mundo, acabam isolando a pessoa no intuito de evitar que vivenciem certas dificuldades. Embora motivadas pela intenção de cuidado, podem limitar o desenvolvimento da autonomia e reforçar processos de exclusão social. Da mesma forma, a romantização da deficiência por meio de discursos que as tratam como exemplos de superação, ao realizarem atividades

cotidianas, também constitui uma forma de capacitismo, pois reforça expectativas diferenciadas e desigualdades simbólicas (Brasil, 2024).

É separado em três categorias o capacitismo: a) **capacitismo médico**, achar que toda deficiência precisa de uma cura; b) **capacitismo recreativo**, utilizar da condição do outro como maneira de entretenimento e piada, com por exemplo, ele ri que nem retardado; c) **capacitismo institucional**, não contratar pessoas para trabalhar por ser PcD e em instituições de ensino não adequar o material de aula para as necessidades do aluno (Baron, 2021).

Em entrevista para o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), Anna Paula Feminella, secretária nacional desse órgão, fala sobre o preconceito se basear nos padrões de corpo normativo que aumenta mais se ele estiver distante do padrão imposto pela sociedade, ela relata que:

Capacitismo é um sistema de opressão que hierarquiza as vidas humanas pelos tipos de corpos. As práticas capacitistas podem acontecer como ações ou como omissão. Não oferecer atendimento prioritário às pessoas com deficiência ou não prover recursos de acessibilidade, por exemplo, as expõe às desigualdades sociais, podendo comprometer a própria existência das pessoas com deficiência [...] e não é só o corpo, também é o comportamento. Tanto que as pessoas com deficiência intelectual e psicossocial, aquelas que não são oralizadas, são as maiores vítimas de violência no Brasil (Brasil, 2024).

Entender que existem consequência para ações de preconceito com PcD, e que muitas vezes acabam reproduzindo frases capacitistas por falta de conhecimento, mas que acaba ferindo essas pessoas mesmo que não sejam a intenção (Brasil, 2024). Portanto é necessário buscar informações para assim combater o preconceito na sociedade, estimulando o debate social.

1.2 Pessoas com deficiência no Brasil: panorama demográfico e estatístico

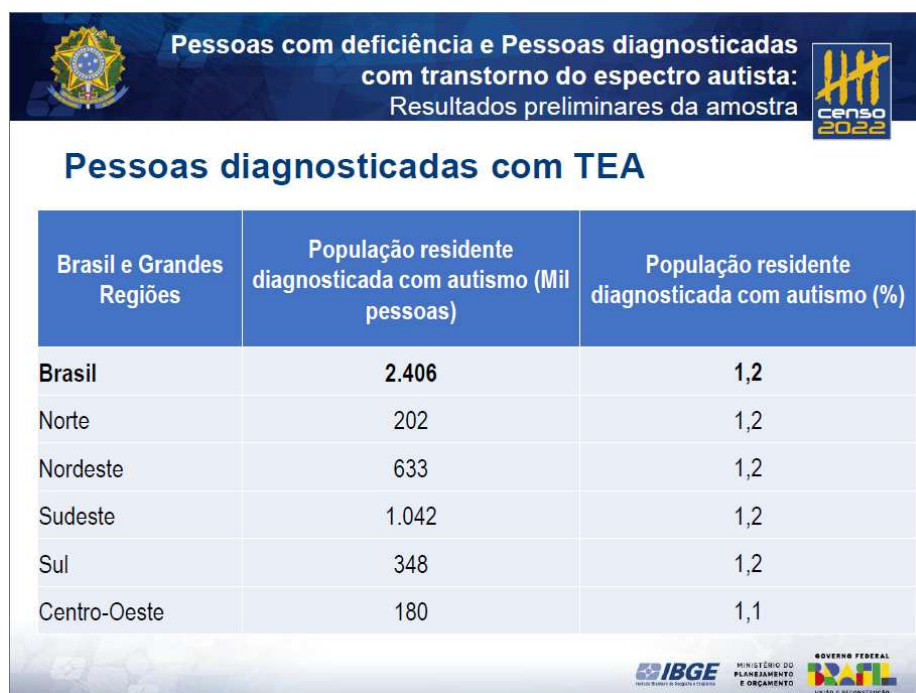
Ao analisar os dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, sobre pessoas com deficiência no Brasil, é possível observar alguns pontos em relação ao panorama das pessoas com deficiência no país. A população no ano de 2022 era de, aproximadamente, 200 milhões, em que 7,3% da população com dois anos ou mais possui algum tipo de deficiência, o que corresponde cerca de 14,4 milhões de pessoas, representado na figura 1. Além disso, tiveram, pela primeira vez, dados coletados para identificar pessoas com autismo, onde 1,2% da população geral é diagnosticada com autismo, correspondendo a

2,4 milhões de pessoas, como mostra a figura 2. As informações foram apresentadas de maneira separada, mas eles continuam estando inclusos na categoria geral de pessoas com deficiência, apresentado a seguir, em percentual, a classificação de dificuldades funcionais no Brasil, na figura 3 (Brasil, 2025).

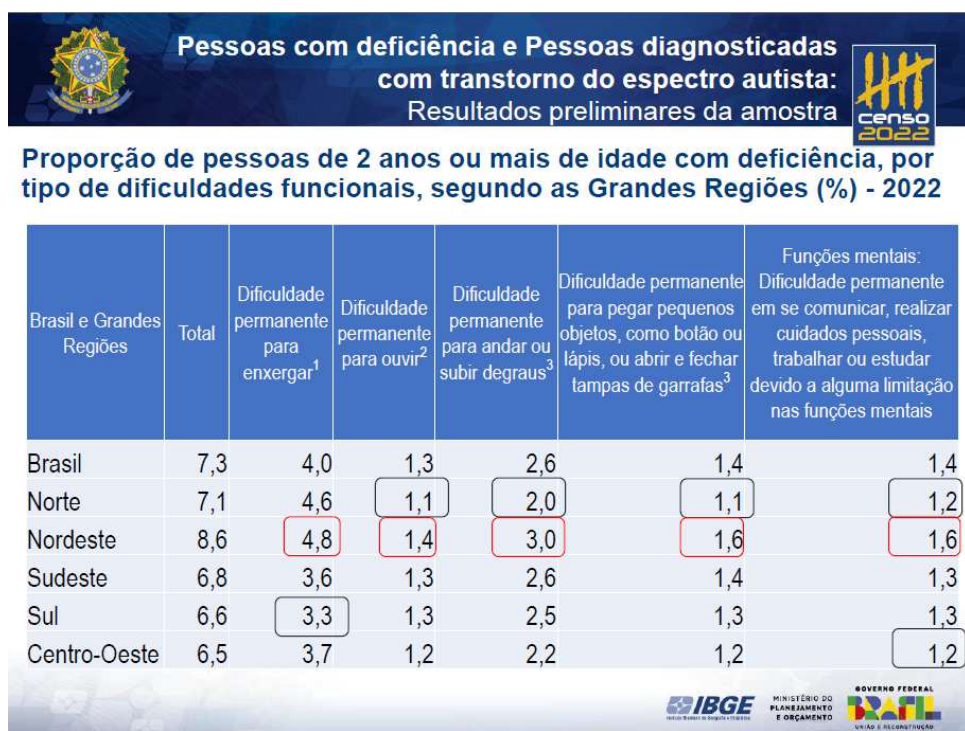
Figura 1 – Pessoas com deficiência no Brasil



Fonte: IBGE, 2022

Figura 2 – Pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Fonte: IBGE, 2022

Figura 3 – Tipos de dificuldades funcionais por percentual

Fonte: IBGE, 2022

A divulgação dessas informações é importante, pois permite que o Estado aprimore ações para garantia de direitos do povo, visto que os números são relevantes para que políticas públicas direcionais sejam desenvolvidas, pois é uma população que sofre com a invisibilização e múltiplas barreiras na sociedade. Assim, esses dados servem como referencial de qualificação de políticas públicas, aumentando, em âmbito legislativo, a visibilidade de pessoas com deficiência e fortalecendo o controle social. Para a produção desse material, o IBGE considera pessoas com deficiência aquelas que apresentam grande dificuldade ou impossibilidade de enxergar, ouvir, andar, pegar pequenos objetos ou realizar atividades relacionadas às funções mentais, intelectuais ou cognitivas (Brasil, 2024).

Pode-se então afirmar que o Sudeste é a Região com o maior número de Pcd, sendo mais de 5.6 milhões, visto que na figura 1, os dados são apresentados na escala de mil, portanto, o valor de 5.6 mil corresponde a aproximadamente 5,6 milhões de pessoas. Esse não é um fator incomum, uma vez que ele é a região mais populosa do Brasil, tendo em 2022 mais de 84 milhões de habitantes. Sendo São Paulo o estado mais populoso da região, com

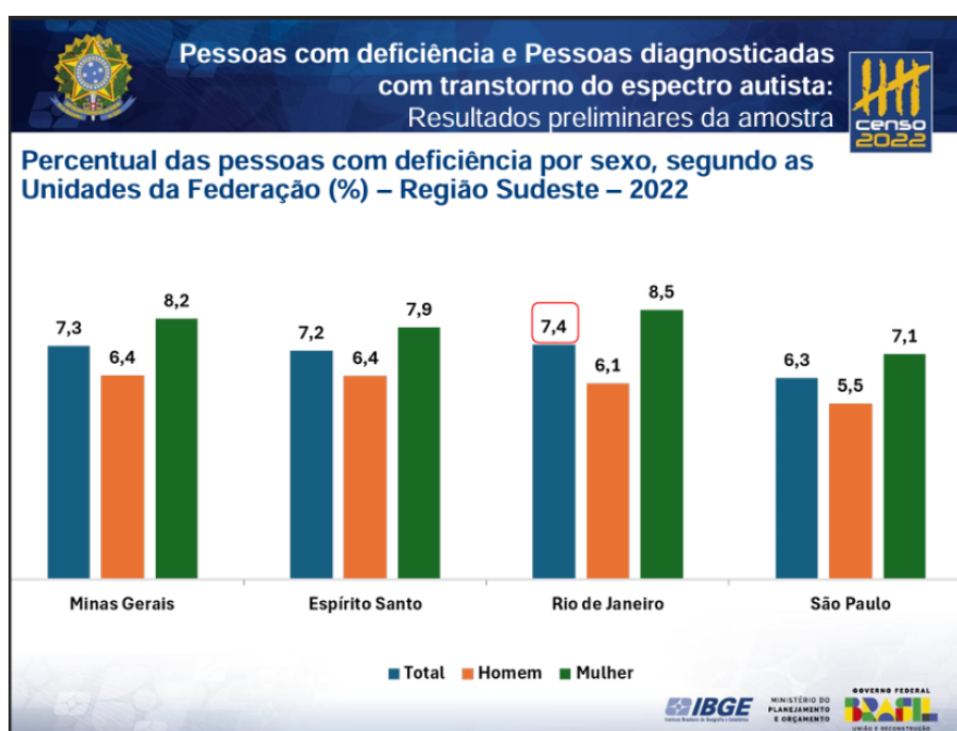
aproximadamente 44,4 milhões de habitantes, seguido por Minas Gerais, com 20,5 milhões, Rio de Janeiro, com 16 milhões, e Espírito Santo, com cerca de 3,8 milhões, como mostra a tabela 1. Podendo visualizar essa relação ao analisar a quantidade de pessoas com deficiência nos respectivos estados, demonstrado, em percentual, na figura 4. Entretanto, apesar de ser o maior em números, o Nordeste lidera com uma média percentual superior até a média nacional, segundo dados do Censo, na figura 5 (IBGE, 2022).

Tabela 1 - População dos estados do Sudeste 2022

ESTADOS	POPULAÇÃO
SÃO PAULO	44.411.238
MINAS GERAIS	20.539.989
RIO DE JANEIRO	16.055.174
ESPIRITO SANTO	3.840.786
TOTAL	84.847.187

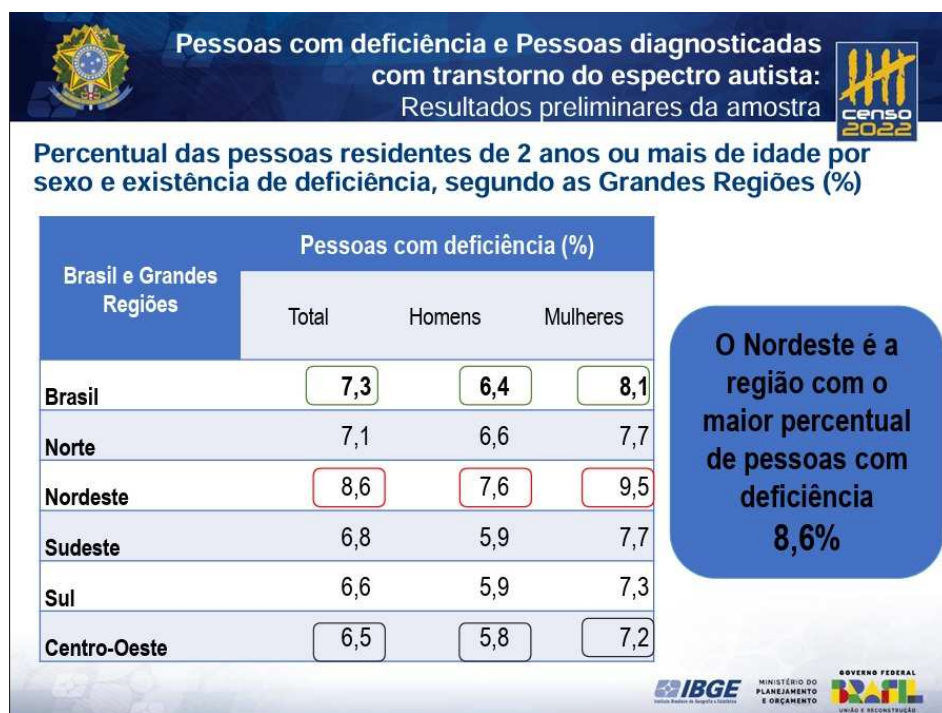
Fonte: IBGE, 2022

Figura 4 – Percentual de pessoas com deficiência na Região Sudeste



Fonte: IBGE, 2022

Figura 5 – Percentual de pessoas com deficiência segundo Grandes Regiões



Fonte: IBGE, 2022

Ao estudar os dados do Observatório Nacional dos Direitos Humanos (ObservaDH), que mostra a porcentagem de analfabetismo em pessoas com deficiência em relação a pessoas sem deficiência é quatro vezes maior, sendo a taxa de PcD de 2,9 milhões (21,29%) contra 7,8 milhões (5,21%), explícito na figura 6 (IBGE, 2022). Evidenciando, assim, que embora discussões e avanços em políticas educacionais tenham acontecido, ainda é persistente uma desigualdade significativa no acesso à educação para pessoas com deficiência.

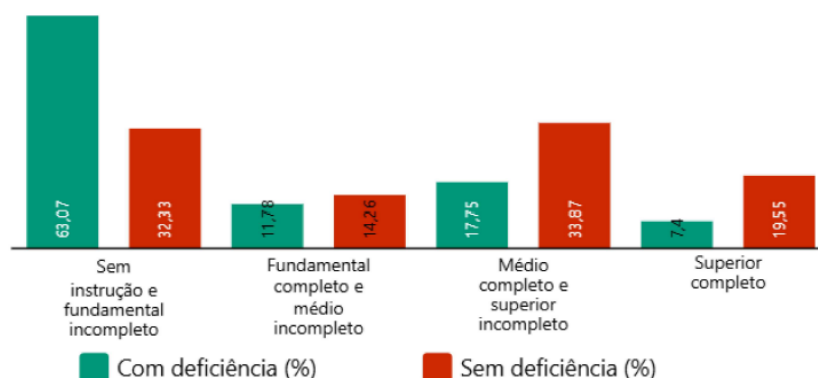
Figura 6 - Taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência de 15 anos ou mais



Fonte: IBGE, 2022

Mesmo com avanços nas políticas de acesso à educação, descritos posteriormente, ainda temos altos índices de analfabetismo, que demonstram barreiras enfrentadas por parte dessa população constituindo apenas uma das etapas de um percurso marcado por desafios relacionados à acessibilidade, permanência e conclusão dos estudos, exemplificado na figura 7 (Diniz, 2007; Brasil, 2025). Em 2022, o IBGE confirma em suas pesquisas que cerca de 63,1% de PcD com 25 anos ou mais não possuíam nenhuma instrução ou sequer tinham completado o ensino fundamental, como pode ser observado na figura 7.

Pessoas com deficiência também enfrentam desigualdades significativas no mercado de trabalho brasileiro, apresentando menores índices de ocupação, remuneração inferior e maior concentração em atividades informais quando comparadas às pessoas sem deficiência. Tornando essa disparidade mais acentuada se ligada a outros marcadores sociais, como nível de escolaridade, gênero e raça (Brasil, 2026).

Figura 7 - Nível de instrução das pessoas com deficiência

Fonte: IBGE, 2022

Os dados educacionais evidenciam que as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência não se restringem ao acesso inicial à escolarização, mas acompanham toda a trajetória educacional. Diante desse panorama, torna-se evidente que a presença de pessoas com deficiência no ensino superior não pode ser compreendida como exceção e sim como parte de uma realidade social que demanda respostas institucionais concretas. Torna-se necessário compreender como o ensino superior brasileiro, passou a se reorganizar nas últimas décadas frente às pautas de democratização do acesso e integração educacional, visto que, apenas 7,4% conseguiram concluir o ensino superior (Brasil, 2025).

E embora os dados apresentados se refiram à população com deficiência de forma geral, eles contribuem para contextualizar o cenário no qual se inserem os estudantes e egressos de cursos superiores em dança. Assim, a próxima seção abordará o histórico das legislações e políticas públicas voltadas à educação e os marcos legais construídos ao longo das últimas décadas para pessoas com deficiência no Brasil.

1.3 Histórico da legislação brasileira de políticas educacionais de pessoas com deficiência

É importante analisar, inicialmente, o percurso histórico das legislações brasileiras voltadas aos direitos da população com deficiência, em especial no campo da educação, para compreender os avanços da inclusão dessa população na sociedade. Desse modo, o quadro 1 apresenta uma linha do tempo com os principais marcos legislativos relacionados à temática, os quais os principais serão discutidos mais adiante. Ressaltando que, alguns desses eventos foram substituídos por outros aprovados posteriormente e, com essa construção de políticas

públicas, foi ampliando o acesso (Brasil, 2026). Ao observar que os dados do IBGE mesmo estando distantes dos ideais, é notável que, com a implementação dessas políticas, houve melhora nas oportunidades de acesso dessa população.

Quadro 2 - Histórico da legislação brasileira na educação de pessoas com deficiência

Ano	Acontecimentos
1961	Lei nº 4.024 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
1971	Lei nº 5.692 - Segunda LDB feita no período da ditadura militar substituindo a última
1988	Criação da Constituição federal garantindo educação para todos
1989	Lei nº 7.853 - Integração social de pessoas com deficiência
1990	Lei nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente garante atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino
1994	Portaria nº 1.793 inclusão de conteúdos diversos na licenciatura
1996	Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
1999	Decreto nº 3.298 Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
2000	Lei nº 10.098 estabelece normas gerais e critérios básicos da acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida
2001	Lei nº 10.172 - Plano Nacional de Educação (PNE)
2001	Resolução CNE/CEB nº 2 Educação especial na educação básica
2002	Lei nº 10.436 - reconhecimento de Libras como linguagem e meio de comunicação
2002	Resolução CNE/CP nº 1/2002
2004	Programa universidade para todos (PROUNI) concedendo bolsas de estudo em instituições privadas
2005	Decreto nº 5.626 inclusão de Libras como disciplina curricular
2005	Regulamentação da Lei nº 10.436
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
2007	Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) recomendação de implementação de acessibilidade arquitetônica
2007	Decreto nº 6.094/07 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do Ministério da Educação (MEC)
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI)
2008	Decreto nº 6.571 dispõe de atendimento especializado (AEE) na educação básica
2009	Resolução nº 4 CNE/CEB A resolução serve de orientação de como os sistemas de ensino devem cumprir o Decreto nº 6.571

2010	Portaria nº 2.344 concede direito de mudança a atualização de nomenclaturas do Regime Interno do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE)
2011	Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência (plano viver sem limite) tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde
2011	Decreto 7.611 revoga o Decreto nº 6.571 estabelecendo novas diretrizes para o Estado com a Educação
2011	Decreto nº 7.480 mudança de rumo de quem define a educação especial e inclusiva sendo agora quem coordena é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)
2012	Lei nº 12.764 proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista
2012	Lei nº 12.711 lei de cotas para entrar no ensino superior
2014	Plano nacional de educação (PNE)
2015	Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI)
2016	Lei nº 13.409 Altera a lei de cotas de 2012 incluindo também pessoas com deficiência
2019	Decreto nº 9.465 cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação substituindo a Secadi
2021	Lei nº 14.126 Classifica visão monocular como deficiência sensorial do tipo visual
2021	Lei nº 14.191 altera a Lei nº 9.394 de 1996 onde dispõe a modalidade de educação bilíngue para surdos.
2021	Lei nº 14.254 Acompanhamento integral para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Dislexia ou outro transtorno de aprendizado.
2023	Lei nº 14.704 alteração da Lei nº 12.319 regulamentando a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais
2023	Alteração na lei de cotas onde se concorre primeiro pela nota todos em ampla concorrência
2023	Novo viver sem limite, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

Fonte: Brasil, 2025

Em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 4.024, sendo um marco importante para a educação no Brasil, pois foi como um pontapé inicial para avanços na área (Stopa *et al.*, 2023). Com a criação da Lei nº 4.024, dispôs-se uma descentralização do sistema educacional, em que a União passou a organizar a educação de nível nacional e os Estados são incumbidos a planejar os seus próprios sistemas.

A LDB estabelece que a educação para pessoas com deficiência é um dever da família e cabe ao Estado inseri-la na comunidade e nas aulas regulares. Assim, foi introduzido a

nomenclatura de Educação Excepcional ao falar da educação para pessoas com deficiência na época. A lei se dispunha da seguinte maneira:

Título X -Educação de Excepcionais. Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

É possível notar uma certa dualidade nos documentos, pois, no art. 88, é falado que a educação excepcional deve ser enquadrada, sempre que possível, no ensino geral, mas o art. 89 estimula a tomada de responsabilidade da iniciativa privada no assunto. A partir disso, uma onda de filantropia aconteceu nos anos seguintes, gerando um aumento de instituições com foco na educação especial (Stopa *et al.*, 2023).

Determinou-se também a obrigatoriedade de matrícula no ensino básico para crianças a partir de 7 anos de idade. Vale destacar que, na época, existia uma disparidade muito grande entre escolas públicas e particulares, pois era um período com fortes desigualdades sociais, econômicas e regionais persistentes, ocasionando muita desigualdade social, econômica e geográfica (Saviani, 2010).

Depois de dez anos da promulgação a Lei nº 4.024, ela foi reformulada pela Lei nº 5.592, em agosto de 1971, normatizando princípios de integração, atendimento educacional e criação de salas especializadas nas escolas (Brasil, 1971). Apesar de que, mesmo com as mudanças, nessa época, buscasse a integração de PcD nas aulas de ensino regular, eram aceitos somente quem conseguia acompanhar a turma. Quem apresentasse muita dificuldade e atrasos no aprendizado era segregado para outra turma ou instituição especial. Por ter sido reformulada em um período de regime militar, tratava-se de um cenário marcado por interesses econômicos e houve a modificação da estrutura da lei anterior, “incluindo o ensino de 1º e 2º grau, que a partir de então contou com oito séries anuais obrigatórias, dos sete aos 14 anos” (Stopa *et al.*, 2023).

Entretanto, foi somente em 1996, 25 anos depois, que a LDB foi reformulada e a educação de pessoas com deficiência passou a ser considerada uma modalidade de ensino. A Lei nº 9.394/96, vigente até os dias atuais, trouxe diferentes olhares para a Educação Especial e foi garantindo espaços e convívio na sociedade aos poucos. Muito disso aconteceu devido à

criação da Constituição Federal Brasileira em 1988 e à Declaração de Salamanca, da Espanha, estabelecida na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Brasil, 1988; UNESCO, 1994).

A Constituição Federal, criada após o período da ditadura militar, funciona como base legal e serve de parâmetro para todas as outras leis do País. Concebe uma atenção especial aos direitos humanos, garantindo direitos civis, sociais, políticos e econômicos, com ênfase na igualdade formal e substancial:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (Brasil, 1988).

Com isso, foi estabelecida a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Em relação à educação, foram estabelecidas novas organizações baseadas nos direitos humanos para melhorar a vida da sociedade em geral, com um destaque para pessoas com deficiência que conseguiram constitucionalmente uma grande vitória (Fundação FHC, 2022). A nova declaração aparece no artigo 208 inciso III:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; crianças
- IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às até idade; 5 (cinco) anos de (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988).

Iniciou-se, assim, a integração educativa que tanto se discutia no Brasil na década de 1980, em especial após a ONU declarar o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD) (ONU, 1981). Em 1994, como citado anteriormente, isso foi solidificado pela Declaração de Salamanca na Espanha, a qual se tornou um dos principais documentos do mundo a defender o tema. Seu debate é que toda criança tem o direito fundamental à educação, respeitar as características de cada pessoa é importante, pois elas são únicas, e sistemas educacionais deveriam ser implementados levando isso em consideração. Para quem tem necessidades especiais, a escola regular deve acomodá-los dentro da pedagógica com foco na criança, e para as escolas regulares que já possuem tal instrução corroboram como um dos meios mais eficazes para combater o preconceito (UNESCO, 1994).

Foi promulgada a Lei nº 8.069/1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual dispõe sobre a proteção integral, existindo penalidades para que nenhuma criança seja alvo de qualquer tipo de exploração. São consideradas como crianças aquelas de até doze anos incompletos e adolescentes de doze a dezoito anos incompletos (Brasil, 1990). Em 2016, tivemos uma atualização realizadas pela Lei nº 13.257, que acrescenta em um parágrafo:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 2016).

É garantido também às crianças e aos adolescentes com deficiência atendimento médico ou de reabilitação sem discriminação de suas necessidades especiais. Devido à Lei nº 7.853/1991, tivemos o primeiro censo demográfico com a inclusão de pessoas com deficiência, comprovando a presença de mais de 2 milhões de pessoas em um total de 146 milhões de habitantes, correspondendo, assim, a 1,49% da população total (Fundação FHC, 2022).

Em relação à acessibilidade, a Lei nº 10.098/2000, foi considerada um dos primeiros avanços, pois passou a estabelecer normas e critérios para tornar mais acessíveis os espaços

destinados às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O objetivo é eliminar, em vias e espaços públicos, construções e reformas, meios de transporte e comunicação, obstáculos e barreiras que atrapalhem ou impeçam as pessoas de utilizá-los (Brasil, 2000).

Por meio da Lei nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como uma língua oficial do país e o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta seu uso e transformou a Libras em uma disciplina curricular do ensino básico e superior (Brasil, 2005). Teve-se mais um avanço com a Lei nº 12.319/2010, que institui a profissão de tradutor e intérprete de Libras (Brasil, 2010).

Em resposta à Convenção Internacional de 2006, um caminho foi inaugurado para consolidar a educação integrativa no Brasil. Em 2008, foi instaurada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), um movimento mundial desencadeado em defesa da participação conjunta dos alunos, sem qualquer discriminação:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Os avanços observados nas políticas educacionais brasileiras também foram influenciados por compromisso do Brasil após a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, discutida anteriormente. O movimento é uma ação política, social, cultural e pedagógica. A PNEEPEI é fundamentada nos direitos humanos e harmoniza igualdade e diferença, incorporando gradualmente, no âmbito formal, a ideia de equidade, a fim de evitar exclusões no ensino e na sociedade, ampliando debates sobre acessibilidade e permanência em todos os níveis de ensino (Fundação FHC, 2022).

Estabeleceu-se, por meio do Decreto nº 7.612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite), com a finalidade de dialogar com políticas, programas e ações e com o intuito de promover articulações entre eles, garantindo, assim, que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos com isonomia. Estrutura-se nos eixos da educação, saúde, inclusão social e acessibilidade (Fundação FHC, 2022).

Houve algumas alterações no plano mais recentemente. Sendo substituído por meio do Decreto nº 11.793/2023, tornando-se o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Novo Viver sem Limite). Seu objetivo continua sendo o mesmo, porém agora com maior foco no combate à violência e ao capacitismo. Ademais, foi a primeira vez que o termo aparece expressamente na legislação brasileira. Anteriormente, mesmo que se falasse sobre o combate ao preconceito e à discriminação, não se utilizava o termo capacitismo, ato considerado crime graças à Lei nº 13.146 (Brasil, 2023).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), instituída em 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, dentro da Lei nº 13.146, tratando-se da norma que estipula obrigações e garante direitos em diversos aspectos da vida social das pessoas com deficiência, como economia, política e cultura. Combatendo a discriminação e assegurando, de forma igualitária, o acesso a serviços privados e públicos, promove a participação das pessoas com deficiência na sociedade e respeita as diferenças, promovendo autonomia (Brasil, 2015).

Após mais de 10 anos de tramitação foi promulgada, já em resolução com os acordos da Convenção Internacional e da Constituição Federal. A LBI reforça os acordos firmados, durante a Convenção, e estabelece diretrizes mais claras sobre direitos como saúde, trabalho, habilitação e reabilitação, comunicação, acessibilidade, lazer, educação, transporte, liberdade e dignidade, entre outros. Ela surge da necessidade de garantir igualdade e dignidade para todas as pessoas, certificando que todas terão pleno acesso à cidadania, além de modificar algumas legislações que já estavam em vigor no país para promover uma harmonização com o estatuto vigente:

Ao proporcionar a harmonia jurídica entre a Convenção Internacional e a legislação brasileira em um instrumento unificado, o Estatuto da Pessoa com Deficiência alterou uma série de legislações vigentes no país, como o Código Civil, o Estatuto das Cidades, o Código Eleitoral, a Consolidação das Leis do Trabalho, o Código de Defesa do Consumidor, as regras para a concessão do Benefício de Prestação Continuada, além de criar o auxílio-inclusão. A LBI inova, portanto, ao reunir, em uma única lei, diversas questões de interesse das pessoas com deficiência, antes dispersas em diferentes normativos, promovendo a harmonização do estatuto jurídico vigente no país (Brasil, 2025).

A lei entrou em vigor em janeiro de 2016, e apesar de englobar diversas áreas, ela não é um compilado de leis, mas sim um documento único e com harmonia jurídica. A presidenta,

à época da promulgação da lei, Dilma Rousseff, afirmou que a LBI foi resultado de um grande esforço coletivo, reunindo o conteúdo de mais de 430 documentos que tramitavam no Congresso (Rocha e Oliveira, 2022). Entretanto, apesar de ser um marco muito importante para a história de pessoas com deficiência no Brasil, a lei sozinha não resolve os problemas.

Santanna e Gomes (2019) discorrem, em seu artigo, sobre falhas na aplicação da LBI, embora a lei possua bons fundamentos e ideais, em certos aspectos ela ainda se mostra falha, fazendo com que se torne ineficiente. O principal problema é que a lei visa amparar, de forma geral, todas as pessoas com deficiência, e isso acaba prejudicando a maneira como cada uma deve ser atendida. Como exemplo, uma pessoa autista e uma pessoa cadeirante têm necessidades diferentes e devem receber auxílios diferentes também, pois quando se aplica um protocolo geral a pessoas diferentes, acaba-se dificultando o desenvolvimento individual:

O principal problema é que a lei é criada visando amparar uma generalidade de deficientes, porém cada desigual deveria ser tratado desigualmente, no sentido de que um autista tem necessidades diferentes de um cadeirante, tornando o rol de auxílio que deve ser fornecido diferente também. Ao se aplicar um protocolo geral para indivíduos diferentes encontramos pormenores que geram a inviabilização do principal quesito da lei que é assegurar o máximo desenvolvimento desse indivíduo (Santanna e Gomes, 2019, p.3).

Para promover a inclusão de pessoas com deficiência, principalmente no âmbito estudantil, é necessária a implementação de estratégias e o investimento na capacitação de professores, além de investimentos em recursos como, por exemplo, materiais pedagógicos, tecnologias assistivas e profissionais de apoio. Para aumentar a conscientização sobre as necessidades individuais dos alunos, é importante criar ferramentas para atender às demandas, que, nas escolas públicas, são muitas. Assim, torna-se possível garantir o progresso acadêmico com a participação plena dos estudantes com deficiência (Ribeiro, 2020).

Ao analisar o percurso histórico das políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, observa-se uma transição gradual de modelos pautados na segregação para perspectivas fundamentadas na inclusão (Mantoan, 2015). Se, em um primeiro momento, predominavam práticas que direcionavam essas pessoas para instituições especializadas, posteriormente surgiram propostas de integração que permitiam sua inserção no ensino regular, sob determinadas condições. Recentemente, o paradigma inclusivo passou a orientar as políticas públicas, reconhecendo que cabe às instituições educacionais adaptarem-se à

diversidade dos estudantes e garantir condições efetivas de participação. Embora importantes avanços tenham sido conquistados no plano legal, a efetivação desses direitos ainda representa um desafio em diferentes níveis de ensino, especialmente no ensino superior, onde questões relacionadas ao acesso, à permanência e à formação acadêmica continuam demandando atenção (Santanna e Gomes, 2019). Nesse contexto, torna-se necessário compreender como ocorreu a expansão do ensino superior brasileiro e de que maneira esse processo influenciou as oportunidades de formação para pessoas com deficiência.

1.4 A expansão do ensino superior brasileiro e as políticas de democratização de acesso

Afunilando a discussão para o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, torna-se fundamental considerar o processo de expansão das instituições de ensino no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000. Nesse período, observou-se um crescimento significativo no número de instituições, e vagas disponíveis, principalmente da rede privada, ampliando o acesso à educação superior em diferentes regiões do país (Brasil, 2025).

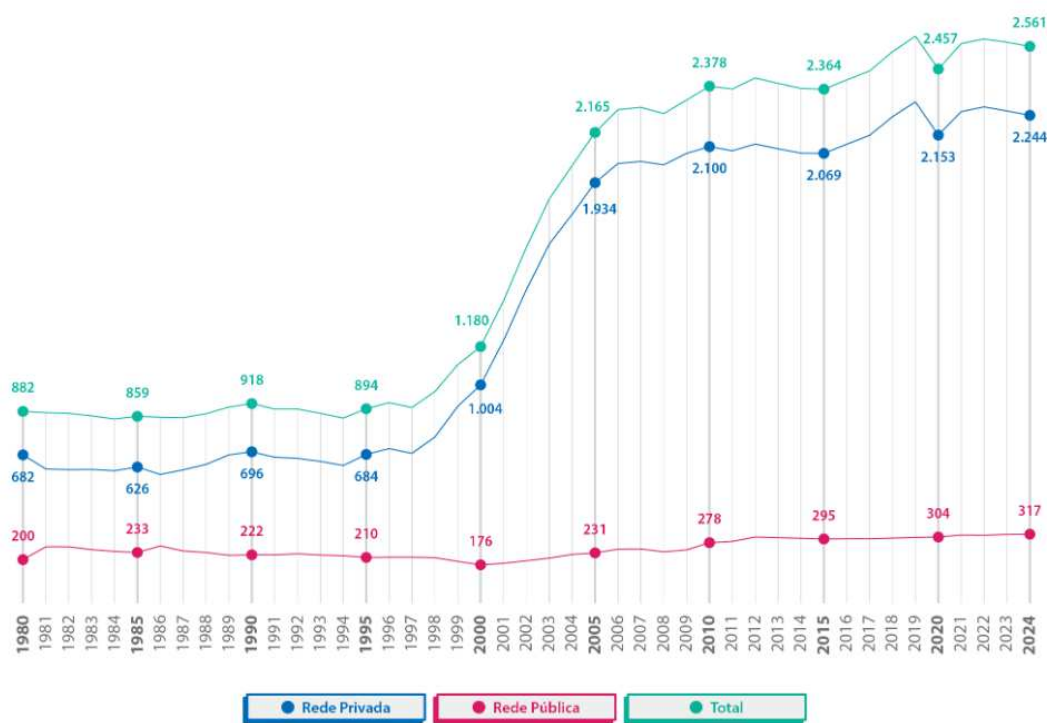
Um dos importantes fatores da expansão de cursos em todo Brasil, no âmbito das universidades públicas, foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, sendo uma das principais políticas públicas brasileiras de educação superior do século XXI (Brasil, 2015). Com a proposta de reformular e ampliar a oferta de vagas, cursos e possibilidades no ensino público federal:

Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012 (Brasil, 2015).

A expansão não foi apenas na criação de novos cursos, mas também na reformulação de diversas estruturas acadêmicas, e a interiorização das universidades federais, ampliando significativamente o número de vagas e cursos ofertados. Assim, corroborando para um ensino de melhor qualidade uma vez que somente a implementação de graduações diversas, sem o devido suporte estrutural, não seria suficiente para garantir a efetividade e a qualidade da formação oferecida (Brasil, 2007).

Pode ser observado que o sistema de ensino superior brasileiro apresenta uma predominância de instituições privadas. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e demonstrado na figura 8, o Brasil conta com 2.244 instituições privadas e 317 públicas, sendo que, entre as públicas, 139 são estaduais, 122 são federais e 56 são municipais. Por outro lado, a maioria das universidades são públicas, caracterizando 56,3% do total no país (Brasil, 2025). Os dados mais recentes demonstram a continuidade do processo de expansão do ensino superior brasileiro, o cenário privado foi impulsionado, entre outros fatores, pela ampliação da oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), uma das maneiras que tornou o ensino mais acessível, reforçando a relevância dos institutos privados (Instituto Semesp, 2026).

Figura 8 - Evolução do número de instituições de ensino superior no Brasil

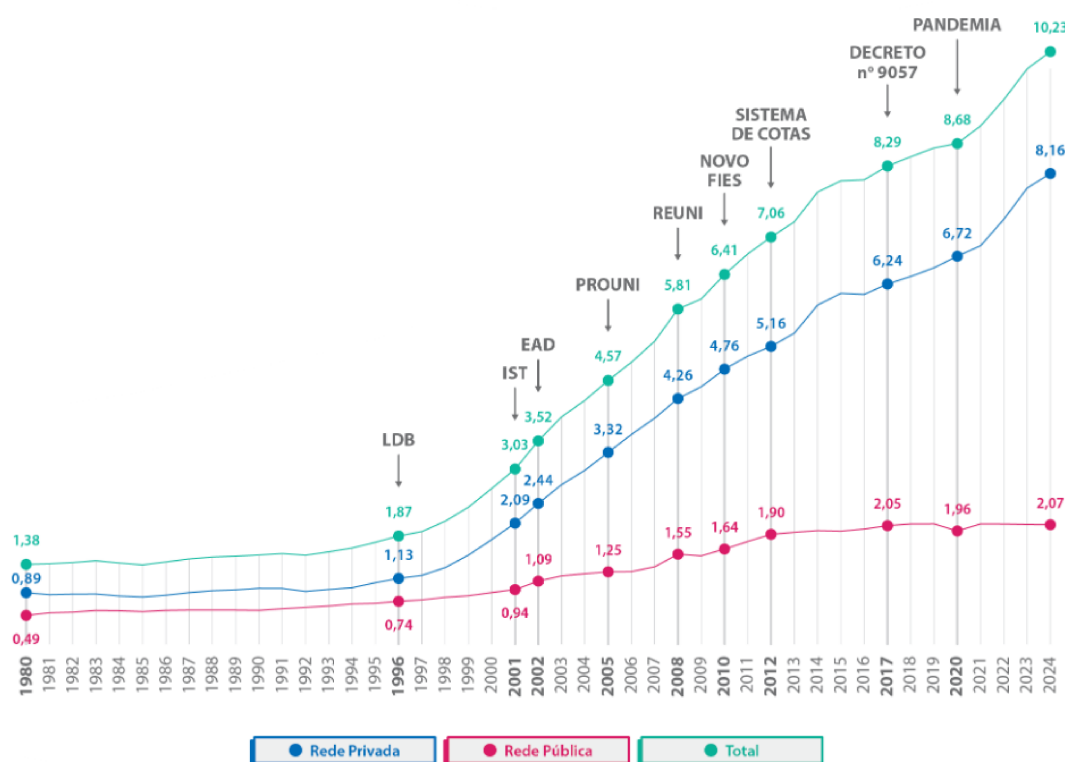


Fonte: Instituto Semesp | Base: INEP

Em 2024, o país obteve mais de 10 milhões de matrículas, sendo as instituições privadas responsáveis por 79,8% delas (Brasil, 2025). Destaca-se ainda que, pela primeira vez, o EaD ultrapassou o ensino presencial, concentrando 50,7% das matrículas do País,

podendo ser observado na figura 9. Sua expansão está diretamente relacionada à demanda de estudantes que buscam conciliar a formação acadêmica com trabalho, responsabilidades familiares e outras atividades cotidianas (Instituto Semesp, 2026). Apesar da relevância desse dado para compreender as transformações recentes do ensino superior brasileiro, esta pesquisa concentra-se na formação presencial, uma vez que os cursos de graduação em dança possuem características pedagógicas, práticas e corporais que historicamente estiveram associadas a essa modalidade de ensino.

Figura 9 - Evolução do número de matrículas no ensino superior no Brasil

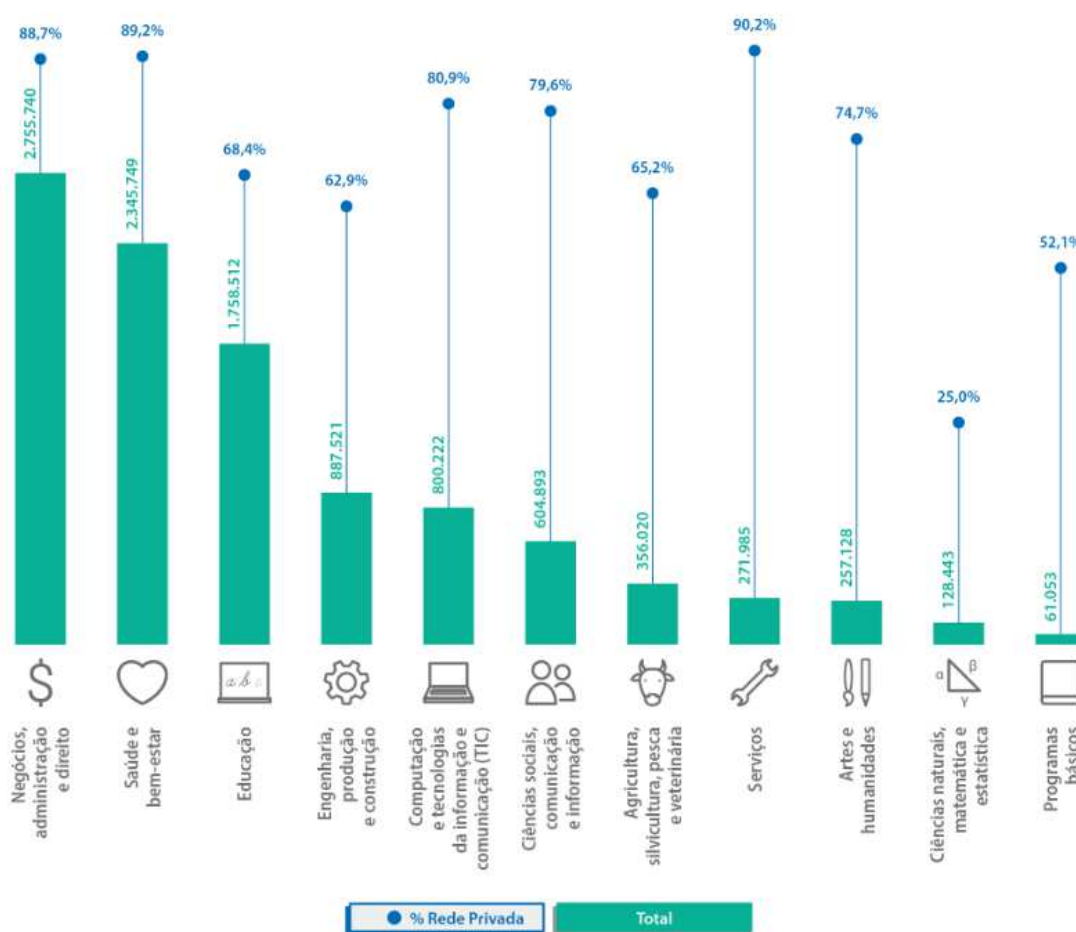


Fonte: Instituto Semesp | Base: INEP

Ao analisar a distribuição regional dessas matrículas, observa-se uma forte concentração no Sudeste brasileiro. Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro reúnem 42,2% de todos os estudantes matriculados no ensino superior do país, evidenciando o protagonismo histórico da região na oferta de cursos e instituições de ensino superior. Nesse contexto, além da expansão quantitativa das matrículas, torna-se importante observar como os

estudantes estão distribuídos entre as diferentes áreas do conhecimento e de que forma determinados cursos se inserem nesse cenário nacional, demonstrado na figura 10 (Instituto Semesp, 2026).

Figura 10 - Distribuição de matrícula por área de curso



Fonte: Instituto Semesp | Base: INEP

Embora a área de Artes e Humanidades represente uma parcela menor das matrículas quando comparada a áreas como Negócios, Administração e Direito, ela abriga cursos fundamentais para a produção cultural e artística do país, entre eles os cursos de graduação em dança. Compreender a distribuição dessas formações torna-se particularmente relevante quando se observa a concentração histórica das instituições de ensino superior na região Sudeste (Instituto Semesp, 2026).

Desse modo, ao observar a história do curso superior em dança no Brasil, ele passa a ser difundido a partir dos anos 90 onde, até essa época, existiam, aproximadamente, cerca de 8 cursos de graduação em dança, convertendo para 44 cursos, 2 décadas depois e com o investimento em políticas públicas (Brasil, 2026). Tal crescimento está relacionado a uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, com o objetivo de melhorar a educação básica do país, articulando a colaboração entre os estados, municípios, Distrito Federal e a União (De Albuquerque, 2023). Ainda assim, esse não é o cenário ideal, uma vez que ainda temos estados brasileiros que não oferecem nenhum curso de graduação em dança seja em instituições públicas ou privadas. Por exemplo, no Sudeste, apesar de ser uma das regiões com maior concentração do curso de dança, o Espírito Santo ainda não possui nenhuma instituição que oferta presencialmente alguma graduação na área (Brasil, 2026).

Ao abranger o ensino superior a todos os públicos, foram implementadas medidas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior. Foi promulgada a Lei nº 12.711/2012, a qual garante 50% das vagas para cotas e os outros 50% para ampla concorrência. Essa foi implementada gradualmente com o intuito de, ao longo de quatro anos, alcançar o percentual previsto, porém conseguiu atingir a meta antes do previsto, com apenas três anos. É importante ressaltar que, apesar dela determinar a porcentagem mínima, as universidades são livres para se organizar (Brasil, 2016).

Essa primeira implementação abrangia apenas cotas raciais e sociais, a inclusão das pessoas com deficiência ocorreu tardiamente, apenas quatro anos depois após uma revisão na qual se considerou necessária a promulgação da Lei nº 13.409/2016, que alterou a lei de 2012. Garantiu-se, assim, a obrigatoriedade da reserva de vagas para pessoas com deficiência em universidades e institutos federais. Posteriormente, a Lei de Cotas foi alterada pela Lei nº 14.723/2023, onde destaca-se mudanças para que todos os candidatos concorram primeiramente na ampla concorrência e, então, caso não tenham atingido a nota mínima, classificam em alguma cota, mas também incorporou novos grupos contemplados pela política afirmativa (Brasil, 2024).

A divisão de cotas é aplicada por curso e por turno nas universidades e nos institutos federais, para alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública.

Divididas em outras subcotas, as quais recebem a nomenclatura, são modalidades que se baseiam em três pilares: escolaridade, renda familiar e perfil (PPI – Pretos, Pardos, Indígenas, Quilombolas ou Pessoas com Deficiência).

Quadro 3 – Modalidades de cotas no ensino superior público

Modalidade	Público-alvo
L1	Escola pública + baixa renda
L2	Escola pública + baixa renda + pretos, pardos, indígenas ou quilombolas
L5	Escola pública, independentemente da renda
L6	Escola pública + pretos, pardos, indígenas ou quilombolas
L9	Escola pública + baixa renda + pessoa com deficiência
L10	Escola pública + baixa renda + pessoa com deficiência + pretos, pardos, indígenas ou quilombolas
L13	Escola pública + pessoa com deficiência
L14	Escola pública + pessoa com deficiência + pretos, pardos, indígenas ou quilombolas

Fonte: Elaborado pela autora - Base: políticas de cotas para ingresso em instituições federais de ensino superior

Segundo Brasil (2023), no ano em que a Lei de Cotas foi implementada, 40.661 estudantes ingressaram no ensino superior da rede federal por meio de ações afirmativas. Já em 2022, esse número chegou a 108.616 ingressantes, sendo um aumento em torno de 2,7 vezes, evidenciando o crescimento do acesso à educação superior por grupos historicamente excluídos. Ademais, visando fortalecer a permanência desses estudantes durante a formação, algumas medidas foram atualizadas, como a prioridade na concessão de auxílio estudantil, a redução da renda familiar per capita para um salário-mínimo, a inclusão de quilombolas, o monitoramento anual e a avaliação da política a cada dez anos, a fim de aprimorar seu potencial de atendimento aos estudantes.

Para estudantes que optam, ou necessitam, por ingressar em instituições privadas de ensino superior, existem também políticas públicas voltadas para o acesso, oferecidas pelo governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), destinados a estudantes de baixa renda, auxiliando, assim, na entrada e permanência no ensino superior (Brasil, 2023). Ao refletir sobre as desigualdades no acesso à educação superior, Senkevics (2018) aponta que “o aluno pobre depende inteiramente do desempenho para ingressar na educação superior, já o acesso do estudante privilegiado

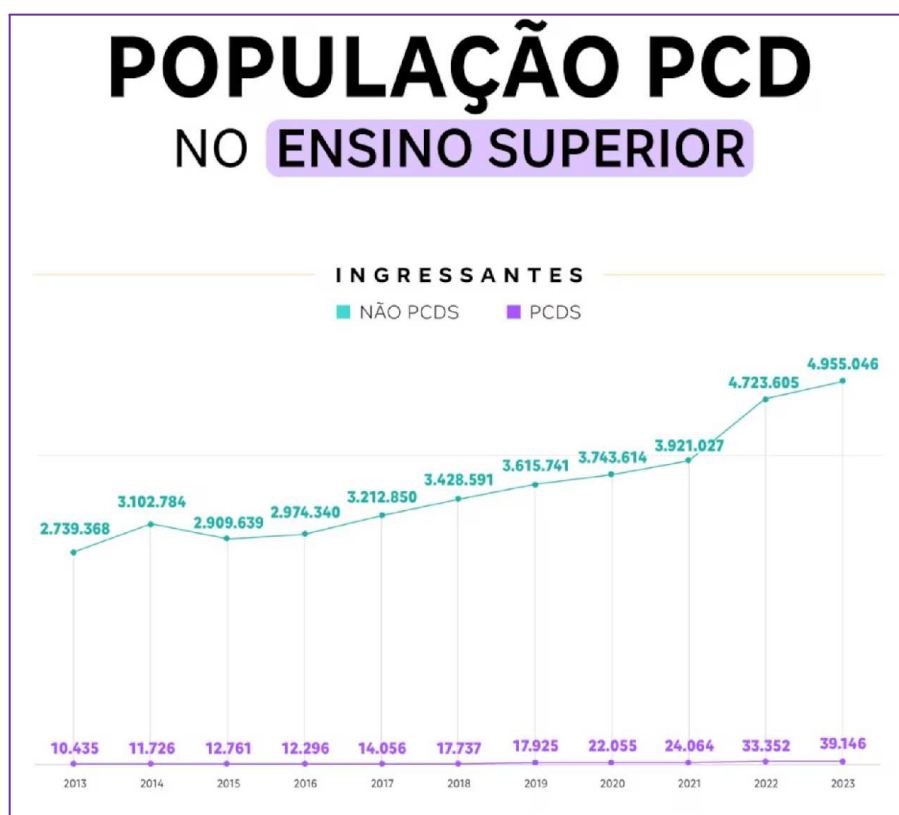
socioeconomicamente é quase indiferente à nota”. A partir dessa reflexão, podemos observar como essa desigualdade ainda afeta significativamente nossa sociedade atual.

Enquanto estudantes com maior poder aquisitivo possuem maior liberdade de escolha sobre onde estudar, muitos estudantes de baixa renda dependem exclusivamente do seu desempenho acadêmico para ingressar em instituições de ensino superior. Além disso, muitas vezes o aluno, mesmo após ingressar, precisa conciliar trabalho e estudos para garantir sua permanência na formação, uma vez que, apesar da gratuidade do ensino público, existem custos relacionados a materiais, transporte e outras demandas acadêmicas (Senkevics, 2018).

Diante desse cenário, torna-se relevante questionar como essas desigualdades se articulam com outras condições sociais, podendo observar como funciona a Lei de Cotas para pessoas com deficiência. Não existe uma porcentagem fixa de vagas; a quantidade é distribuída considerando os dados populacionais apresentados pelo IBGE. Para disputar as vagas pela Lei de Cotas para pessoas com deficiência, implementada em 2016, o candidato deve apresentar, no momento da matrícula, um laudo médico que comprove sua deficiência. Nele devem constar as seguintes informações: nome do candidato, CRM, carimbo e assinatura do médico responsável pelo laudo, especificação da categoria da deficiência, grau, possível causa, Classificação Internacional de Doenças (CID), explicitando se o aluno precisará de acompanhamento ou tempo adicional durante as provas (Emerson, 2024).

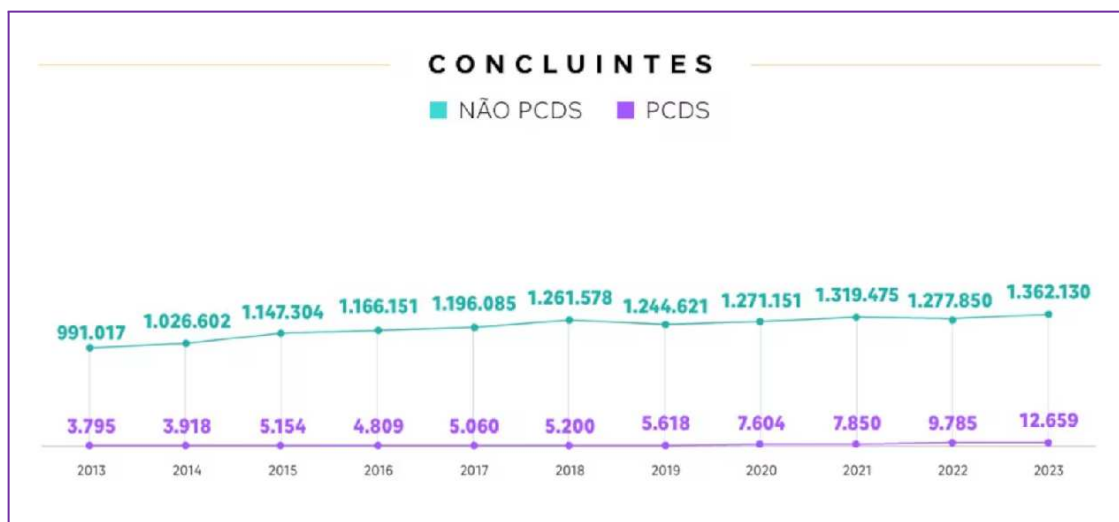
Desde a implementação, foi possível notar diversos avanços, segundo dados do Censo da educação superior, em 2013 o número de ingressantes com deficiência era de 10.435 estudantes, alcançando 39.146 matriculados em 2023, o que representa um aumento de aproximadamente 275% no período analisado. Da mesma forma, o número de concluintes passou de 3.795 para 12.659 estudantes (Brasil, 2023). No entanto, apesar do aumento expressivo, esse grupo ainda representa menos de 1% dos estudantes, visto que, nesse mesmo ano, a quantidade de pessoas sem deficiência que ingressaram foi de 4.955.042. A figura 11 a seguir apresenta um comparativo entre o número de ingressantes com e sem deficiência no ensino superior brasileiro (Peres, 2025).

Figura 11 - População PcD no ensino superior



Fonte: Peres, 2025

Outro dado relevante refere-se à taxa de conclusão desses estudantes. Observa-se que, apesar de menos 40 mil pessoas com deficiência ingressarem na graduação representando menos de 1%, a quantidade de concluintes entre as pessoas com deficiência é de mais de 12 mil (32,2%), enquanto entre as pessoas sem deficiência é de pouco mais de 1,3 milhões (27,5%) como mostra na figura 12 (IBGE, 2022).

Figura 12 - Concluintes de graduações no Brasil

Fonte: Peres, 2025

Com isso, é possível compreender que a política de cotas para pessoas com deficiência no ensino superior representa um avanço para a integração dessas pessoas a um ensino de qualidade e para a possibilidade de serem inseridos no mercado de trabalho ou abrirem seu próprio negócio (Brasil, 2023). Contudo, apesar dos avanços observados, a presença de estudantes com deficiência ainda representa uma pequena parcela do total de matriculados. Nesse sentido, torna-se fundamental ampliar o debate e o desenvolvimento de pesquisas sobre políticas públicas de inclusão, de modo a fortalecer estratégias que garantam cada vez mais o acesso e a permanência dessas pessoas na universidade.

É necessário ampliar o debate acadêmico considerando as especificidades de cada campo. Também se torna relevante observar a permanência e a formação desses estudantes no ensino superior. Assim, o capítulo seguinte dedica-se a contextualizar a formação superior em dança no Brasil, com recorte na região Sudeste, buscando compreender a estruturação desses cursos, sua distribuição, bem como as particularidades que se relacionam com a formação artística nesse campo.

2. FORMAÇÃO SUPERIOR EM DANÇA NO BRASIL

2.1 Estrutura da formação em dança

A dança, segundo a tabela de áreas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), integra o grande grupo de Linguística, Letras e Artes, constituindo um campo de ensino e preparação profissional para atividades práticas e teóricas (CNPq, 2005). Ao analisar a graduação em dança, é importante compreender as possibilidades de formação existentes. Popularmente, são conhecidas duas opções: a licenciatura, que confere ao graduado a competência para atuar na educação básica como professor, e; o bacharelado, modalidade de curso superior que abrange diversas áreas, como ciências, humanidades e artes, concedendo ao diplomado aptidão para exercer atividades acadêmicas, profissionais ou culturais. Ambas possuem duração média de quatro anos, mas nem todas as instituições oferecem as duas titulações. A escolha entre as modalidades depende dos caminhos profissionais que o aluno deseja seguir e das possibilidades de cada instituição, que possui projetos pedagógicos distintos (Brasil, 2010).

O bacharelado tem como objetivo formar profissionais com domínio técnico, artístico e crítico da linguagem da dança, articulando conhecimentos teóricos e práticos relacionados aos aspectos criativos, estéticos, culturais, históricos e sociais dessa área. A formação contempla estudos voltados à interpretação, à composição coreográfica, à pesquisa, à criação artística e ao diálogo com outras linguagens, possibilitando atuar como intérprete, coreógrafo, diretor, pesquisador e produtor e gestor cultural. Além disso, o bacharel é preparado para analisar, desenvolver e divulgar produções em dança, compreendendo essa linguagem como uma prática social e cultural que contribui para a construção da identidade e da diversidade artística brasileira, podendo atuar no ensino da dança em espaços não formais, como estúdios e academias (Brasil, 2010).

Há também a formação em bacharelado em teoria da dança. No Brasil, atualmente, apenas uma instituição federal oferta esse curso: a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Criado em 2010, no âmbito das políticas de expansão universitária vinculadas ao REUNI, o curso tem como objetivo formar historiadores, pesquisadores e críticos das manifestações da dança, buscando atender a uma demanda existente no Brasil (UFRJ, 2026).

Já a licenciatura tem como foco a formação de professores para atuação na educação básica, e em outros espaços educativos formais e não formais. Além do domínio dos fundamentos teóricos, históricos, culturais e técnicos da dança, o curso busca preparar profissionais capazes de planejar, organizar e desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao ensino dessa linguagem artística. A formação contempla conteúdos relacionados à educação, às metodologias de ensino, à psicologia da educação, à legislação educacional, à inclusão e à diversidade cultural, articulando conhecimentos específicos da dança com as demandas escolares. O licenciado pode atuar como docente na educação básica, em escolas de dança, projetos sociais, academias, instituições culturais e em atividades de pesquisa e produção de materiais didáticos voltados ao ensino da dança (Brasil, 2010).

Apesar de o mercado de formação superior em dança estar crescendo, ainda existem desafios, como a falta de regulamentação em espaços não formais que possa garantir a qualidade do ensino e do trabalho. Locais como estúdios de dança e academias muitas vezes levam em conta somente a experiência e a didática do professor e não exigem diploma para atuação, o que pode acabar desmotivando as pessoas a procurarem uma graduação em dança. Isso ocorre porque, durante muito tempo, o exercício da docência e da prática artística em dança não demandava conhecimentos sistematizados adquiridos em cursos superiores, levando diversos bailarinos a não buscarem uma formação específica na área, entendendo que, apenas alguns cursos preparatórios seriam suficientes (Rocha, 2014 *apud* Souza, 2016).

O profissional graduado em dança tem diversas frentes de atuação, uma delas o ensino formal de artes nas escolas aumentou inclusive a procura pela licenciatura. Após a implementação da obrigatoriedade do ensino de artes na educação básica a LDB 9394/96, ampliou a demanda por profissionais habilitados para atuar como docentes a qual pode ser ministrada por alguém que tenha formação em licenciatura em dança, artes visuais, teatro ou música (Wosniak, 2017).

Ao trabalhar com performance na dança abrange-se um campo diverso, onde pode-se atuar como coreógrafo e bailarino, de companhias, de corpo de baile de algum cantor, atuar em programas de TV, que utilizam bailarinas de apoio, são algumas possibilidades. No entanto, quando pensamos em performance é importante ressaltar a alternativa de utilizar do

canto, do teatro e da presença de um artista, podendo atuar em todas as áreas do processo criativo (Brasil, 2010).

Quem trabalha com produção e gestão cultural é responsável por elaborar projetos para editais públicos e privados como Lei Rouanet, Lei Paulo Gustavo, Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PIMIC), etc. Além disso, podem ser responsáveis por gerenciar eventos de dança atuando no planejamento e na prevenção de possíveis falhas durante sua realização (Calabre, 2009).

É possível dar continuidade a sua vida no mundo acadêmico se dedicando no desenvolvimento de pesquisas. Realizar cursos de pós-graduação, sendo mestrados e doutorados, contribuindo para a produção de conhecimento na área da dança, fortalecendo-a ainda mais. Corrobora, ainda, para alavancar a linguagem da dança e ser reconhecida por seu teor de pesquisas acadêmicas. O profissional pode atuar como pesquisador, historiador da dança ou crítico em revistas e portais especializados (Matos, 2011).

Em abril de 2026, a Câmara dos Deputados, após uma trajetória de 10 anos de tramitação, aprovou o projeto de Lei nº 4.768/16, que regulamenta a profissão de dançarino e reconhece diversas funções ligadas ao campo profissional da dança, como coreógrafo, bailarino, diretor de dança, ensaiador e crítico de dança. A lei foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, representando um momento histórico, criando bases para políticas públicas reconhecerem formalmente o profissional da dança (Brasil, 2026).

Com a lei da dança, diversos avanços significativos são abordados para a categoria, como o reconhecimento da profissão formalmente, podendo atuar na área aqueles que possuírem diploma de curso superior em dança ou formação técnica, a formalização de contratos de trabalho, a não exigência de inscrição em conselhos profissionais para exercer atividade, e o direito de receber os direitos autorais a cada reexibição de cada trabalho artístico, entre outros que estão sendo discutidos para construção da regulamentação dessa legislação (Brasil, 2026).

Ao pesquisar sobre cursos de graduação em dança presenciais no Cadastro *e-MEC* é possível encontrar 44 cursos registrados, distribuídos em 33 instituições, sendo 15 bacharelados e 29 licenciaturas, listadas no quadro 4 (Cadastro *e-MEC*, 2026). Destaca-se que, dentre as 33 instituições, ao especificar aquelas localizadas na região Sudeste,

observou-se que 3 delas, apesar de estarem cadastradas no sistema, não apresentam o curso de graduação em dança em seus sites institucionais. Foi realizado contato por telefone ou *WhatsApp* e em busca de sites oficiais das universidades, para verificar um possível erro do sistema, porém foi confirmado que essas não ofertam mais o curso. Diante disso, essas 3 instituições não serão consideradas na pesquisa.

Quadro 4 - Instituições de ensino superior com curso de dança no Brasil (2026)

Instituição	Sigla	Região	Categoria administrativa	Grau	Modalidade	Ano de início
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	UEA	NORTE	Pública Estadual	Bacharelado licenciatura	Presencial	01/08/2001
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	NORTE	Pública Federal	Licenciatura	Presencial	02/01/2008
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	UESB	NORDESTE	Pública Estadual	Licenciatura	Presencial	20/06/2012
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	NORDESTE	Pública Federal	Bacharelado Licenciatura	Presencial	06/03/1956
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	NORDESTE	Pública Federal	Bacharelado Licenciatura	Presencial	18/06/2010
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	NORDESTE	Pública Federal	Licenciatura	Presencial	01/10/2013
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	NORDESTE	Pública Federal	Licenciatura	Presencial	16/02/2009
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	NORDESTE	Pública Federal	Licenciatura	Presencial	16/02/2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	NORDESTE	Pública Federal	Licenciatura	Presencial	26/03/2007
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	UFAL	NORDESTE	Pública Federal	Licenciatura	Presencial	16/03/2007
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	SUDESTE	Pública Federal	Licenciatura	Presencial	02/08/2010
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	SUDESTE	Pública Federal	Bacharelado Licenciatura	Presencial	20/05/2002
UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	UAM	SUDESTE	Privada com fins lucrativos	Bacharelado Licenciatura	Presencial	22/02/1999
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	SUDESTE	Pública Federal	Bacharelado	Presencial	21/02/2011
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	SUDESTE	Pública Estadual	Bacharelado Licenciatura	Presencial	01/03/1986
FACULDADE ANGEL VIANNA	FAV	SUDESTE	Privada com fins lucrativos	Bacharelado	Presencial	
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	PUCSP	SUDESTE	Privada sem fins lucrativos	Bacharelado	Presencial	21/02/1999
FACULDADE PAULISTA DE ARTES	FPA	SUDESTE	Privada sem fins lucrativos	Licenciatura	Presencial	24/12/1991
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	SUDESTE	Pública Federal	Bacharelado Bacharelado Licenciatura	Presencial	22/03/2010

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	IFG	CENTRO-O ESTE	Pública Federal	Licenciatura	Presencial	30/09/2013
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	CENTRO-O ESTE	Pública Federal	Licenciatura	Presencial	06/03/2011
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE BRASILIA	IFB	CENTRO-O ESTE	Pública Federal	Licenciatura	Presencial	06/08/2010
Centro Universitário de Ensino, Ciência e Tecnologia do Paraná	UniEnsino	SUL	Privada sem fins lucrativos	Bacharelado	Presencial	29/05/2020
Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	SUL	Pública Estadual	Bacharelado Licenciatura	Presencial	10/10/1984
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	FURB	SUL	Pública Municipal	Licenciatura	Presencial	27/10/2017
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	UCS	SUL	Privada sem fins lucrativos	Licenciatura	Presencial	02/03/2020
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	SUL	Pública Federal	Licenciatura	Presencial	01/08/2008
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	SUL	Pública Federal	Bacharelado Licenciatura	Presencial	01/04/2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	UERGS	SUL	Pública Estadual	Licenciatura	Presencial	01/08/2023
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	SUL	Pública Federal	Licenciatura	Presencial	01/03/2009

Fonte: Cadastro e-MEC

O ensino superior em dança no Brasil possui cerca de 70 anos e apresenta uma trajetória marcada por avanços. Atualmente, a dança é reconhecida como uma área autônoma de conhecimento, mas, ao compará-la com outros cursos, percebe-se que ainda é necessária uma maior disseminação (Matos, 2011). No início dos anos 2000, existiam apenas 25 cursos superiores de dança no Brasil, encontrando-se predominantemente concentrada nas regiões Sul e Sudeste, que reuniram aproximadamente 11 cursos (44%) dos existentes na época, muitos deles vinculados a instituições privadas (Riz, 2009). Embora tenha ocorrido uma expansão significativa nas últimas décadas, alcançando 41 cursos de graduação em funcionamento em 2026, a distribuição territorial dessas formações ainda apresenta desigualdades (Matos, 2011). Assim, considerando que diversos estados permanecem sem oferta de cursos presenciais, estudantes interessados nessa formação frequentemente precisam buscar instituições localizadas em outros municípios ou unidades federativas, ampliando os custos e os obstáculos relacionados ao acesso do ensino superior.

2.2 Expansão e distribuição de cursos na região Sudeste

Observa-se que a região Sudeste concentra o maior número de cursos de graduação em dança no Brasil, totalizando 15 cursos, dos quais 8 correspondem à modalidade de bacharelado e 7 à de licenciatura. Em seguida, destacam-se as regiões Sul e Nordeste, com 11 e 10 cursos, respectivamente. Essa distribuição evidencia uma concentração regional da oferta formativa, especialmente nas regiões mais desenvolvidas economicamente do país como apresentado na tabela 2.

Tabela 2 - Instituições de ensino superior em dança dividido por regiões (2026)

REGIÃO	TOTAL DE CURSOS	BACHARELADO	LICENCIATURA
NORTE	3	1	2
NORDESTE	10	2	8
CENTRO-OESTE	3	-	3
SUDESTE	15	8	7
SUL	11	3	8

Fonte: Cadastro e-MEC

Assim, a partir de 2007, com a implementação do REUNI, foram criadas 25 novas graduações em dança no Brasil, distribuídos em 22 instituições, sendo em 2007 - UFS e UFAL; 2008 – UFPA e UFPEL; 2009 – UFRGS, UFRN, UFPE e UFRGS; 2010 – UFC, UFMG, UFRJ e IFB; 2011 – UFU e UFG; 2012 – UESB; 2013 – UFPB, IFG e UFSM; 2016 – FURB; 2020 – UniEnsino, UCS e 2023 - UERGS. Ao fazer o recorte para a região Sudeste é possível observar a criação de 5 novos cursos de graduação em dança após 2007, continuando assim como o estado com maior concentração de ensino superior em dança, conforme quadro 5.

Quadro 5 - Instituições com graduação em dança na região Sudeste

Instituição	Modalidade	Sigla	Grau	Estado	Ano de Início
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Pública Estadual	UNICAMP	Licenciatura	São Paulo	1986
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Pública Estadual	UNICAMP	Bacharelado	São Paulo	1999
FACULDADE PAULISTA DE ARTES	Privada	FPA	Licenciatura	São Paulo	1991
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Pública	UFRJ	Bacharelado	Rio de Janeiro	1994
UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	Privada	UAM	Bacharelado Licenciatura	São Paulo	1999

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	Privada	PUCSP	Bacharelado	São Paulo	1999
FACULDADE ANGEL VIANNA	Privada	FAV	Bacharelado	Rio de janeiro	2001
FACULDADE ANGEL VIANNA	Privada	FAV	Licenciatura	Rio de janeiro	2001
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	Pública	UFV	Licenciatura	Minas Gerais	2002
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	Pública	UFV	Bacharelado	Minas Gerais	2002
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Pública	UFMG	Licenciatura	Minas Gerais	2010
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Pública	UFRJ	Licenciatura	Rio de Janeiro	2010
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	Pública	UFRJ	Bacharelado	Rio de Janeiro	2010
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Pública	UFU	Bacharelado	Minas Gerais	2011

Fonte: Cadastro e-mec

Historicamente, a região Sudeste consolidou-se como o principal polo econômico e industrial do país, concentrando parcela significativa da população brasileira e dos investimentos em educação superior, é o estado com maior concentração de PIB nacional do Brasil sendo responsável por 53,3%. Esse processo contribuiu para que a região reunisse o maior número de instituições de ensino superior e, conseqüentemente, uma expressiva oferta de cursos de graduação, incluindo os cursos de Dança (Brasil, 2024; Semesp, 2024).

Ainda que de forma desigual, a implementação do REUNI favoreceu a interiorização do ensino superior público, mas a distribuição de cursos revela diferenças acentuadas, impactando diretamente os alunos que ingressaram na graduação. Por haverem diferentes contextos sociais e muitas vezes geográficos, demanda a mudança dessas pessoas para outros lugares (Matos, 2011).

Temos também 4 instituições privadas que participam consideravelmente na composição da oferta da graduação presencial de dança, ainda que menores ao analisarmos os dados comparativos com o ensino público, ter essas instituições ofertando o curso contribui positivamente para a ampliação de oferta formativa. Em São Paulo, por exemplo, é possível observar uma predominância do setor privado onde 3 das 4 instituições são do setor privado, sendo assim somente uma pública.

No que diz respeito à questão da expansão dos cursos por iniciativas privadas é possível observar no setor de EaD uma crescente grande, mas como o foco da pesquisa são somente instituições que ofertam a modalidade presencial a criação se concentrou em sua maioria nos anos de 1991 a 2001. Percebe-se ainda que a presença de graduações privadas acaba complementando as ofertas de instituições públicas trazendo uma flexibilização no setor educacional, revelando dinâmicas estruturais do ensino superior e diversificando institucionalmente a ampliação do acesso (Brasil, 2023).

Nesse sentido, ao relacionar esses dados com a temática da pesquisa, torna-se fundamental refletir sobre como a ampliação da oferta de cursos se articula com as condições reais de acesso e permanência de estudantes, especialmente aqueles em situação de deficiência. A existência de cursos em determinadas regiões não garante, por si só, a efetivação de uma educação inclusiva, sendo necessário considerar também as condições estruturais, pedagógicas e institucionais oferecidas por essas universidades.

2.3 Corpo, formação artística e integração na dança

Ao analisarmos a trajetória de egressos com deficiência nos cursos de graduação em dança volta-se, principalmente, para o fazer artístico e como eles ocupam os espaços de criação. Na cena da dança, é notório visualizar pessoas com deficiência no palco dançando, porém de maneira limitada, apenas reproduzindo padrões estereotipados, substanciando-os a mero executores de movimento sem ponderar suas experiências e perspectivas e se faz sentido

para eles. Nesse contexto, torna-se relevante questionar de que maneira pessoas com deficiência são reconhecidas, não apenas como meros receptáculos dançantes, mas sim criadores da própria obra para si ou outras pessoas (Corrêa e Sapucay, 2020).

Pensar a presença dessas na dança exige ultrapassar perspectivas que as coloquem somente como símbolos de superação ou como instrumentos ilustrativos de inclusão. Teixeira (2010) argumenta em sua dissertação *Deficiência em cena: desafios e resistências da experiência corporal para além das eficiências dançantes* sobre a dança inclusiva, ela surge em 1990, juntamente com as políticas de inclusão, tem a ideia de ampliar o acesso para pessoas com deficiência a arte da dança, mas ainda enfrentam limitações estruturais, sociais e artísticas, onde muitas vezes eles são vistos apenas pela deficiência e não por sua produção artística, ficando presos a estereótipos e sofrendo exclusões dentro do campo da dança.

Segundo a autora, a expressão dança inclusiva em vez de promover uma integração efetiva desses corpos no mercado artístico, acabou gerando processos de segregação. Além disso questiona até que ponto a presença do corpo com deficiência na dança ocorre de maneira verdadeiramente integrada ou apenas de forma ilustrativa, pois a percepção da sociedade e da mídia frequentemente transforma as pessoas com deficiência em exemplos emocionantes de superação. Dessa forma, suas histórias acabam de forma espetacularizada, mesmo quando esse não é o foco do assunto:

O status espetacular em que se cristalizam a deficiência e o corpo deficiente representa o território da exclusão social e, conseqüentemente, anula a possibilidade do artista que segue – mesmo no espaço cênico profissional – sendo reverenciado por suas patologias, ao invés de sê-lo por sua atuação artística. Essa crise de comportamentos, representações, situações, discriminações, impregnam no corpo deficiente marcas de um projeto políticossocial excludente que marginaliza o artista com o mesmo discurso exotizador do passado (Teixeira, 2010, p. 66).

Compreender o corpo com deficiência, e como ele é visto ao longo da história, é o estopim para mudar como é julgado pela sociedade. Ele, até então, é marcado por processos de extrema exclusão, estigmatizações e pré-conceitos que, apesar de avanços graças a lutas por direitos humanos, ainda enfrenta barreiras sociais e institucionais. Ao longo dos tempos os corpos foram constantemente regulados por padrões estéticos, sociais e políticos, os quais raramente ocupavam posições de destaque. Esses sempre associados ao fato de serem diferentes, exóticos ou, muitas vezes, uma aberração, evidenciam assim como as concepções

sociais sobre corporeidade influenciam diretamente em modos de inserção, reconhecimento de espaços artísticos e formativos (Teixeira, 2010).

As perseguições sofridas pelo corpo com deficiência e o estigma social que o acompanhou no decorrer dos tempos refletem-se hoje em velhos olhares sobre o corpo e a pessoa com deficiência. O estereótipo do deficiente, enquanto coitado, assexuado, afásico e improdutivo são marcas de um passado histórico recente que se camuflou sob o manto dos discursos inclusivos. Ainda prevalecem os modelos corporais de perfeição e produtividade física, da supremacia do corpo bípede, da visão bidimensional, da audição perfeita, do raciocínio rápido e lógico, nos quais o corpo torna-se cada vez mais atrelado à correção, ao condicionamento e aos diferentes tipos de manipulações estéticas[...] (Teixeira, 2010, p.14).

Não limitando, nem pensando em alguma técnica de dança em específico, pois é importante entender como o corpo funciona, para então poder flexibilizar o ensinamento, fazendo com que parem de apenas reproduzir o movimento e passar a compreendê-lo. Entender como tratamos pessoas com deficiência é perceber como temos hábitos muitas vezes de julgamento ou assistencialistas de uma forma tóxica, onde os vemos como incapazes de realizar qualquer ação ou entender plenamente o movimento (Teixeira, 2010). É urgente que desconstrua-se tais ações e pensamentos, pois somente assim será possível eliminar os obstáculos que limitam a vida artística.

Pensando nesse corpo dentro de uma instituição, há algumas que ofertam cursos de graduação em dança que ainda utilizam o Teste de Habilidade Específica (THE), ou Prova de Habilidade Específica (PHE), uma etapa avaliativa para ingresso, diferentemente da maioria dos cursos superiores, que utilizam apenas vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (Brasil, 2024). Embora esse mecanismo tenha como objetivo analisar conhecimentos prévios relacionados à área, é necessário refletir sobre de que maneira tais avaliações podem reforçar concepções normativas de corpo, técnica e movimentação.

No Sudeste é possível encontrar duas instituições que fazem uso do THE para inserção na graduação, são elas a Unicamp e a UFRJ. Na UFRJ, para graduação em dança, existem 3 modalidades do curso: 1 sendo licenciatura; 2 bacharelados, Dança e Teoria em Dança, porém somente o penúltimo exige o THE (UFRJ, 2022; Unicamp, 2024).

As provas da Unicamp, geralmente, são aplicadas pelo Departamento de Artes Corporais (DACO) do Instituto de Artes, a quantidade de vagas é de 25 para ampla concorrência e 4 por cotas, sem muitas especificações, como sociais, PcD, raciais ou ensino

público. Uma das professoras que desenvolve e coordena o exame relata o porquê acha necessário o THE “é importante que o candidato tenha um trabalho corporal prévio, para que ele possa acompanhar as aulas do curso, que tem uma base prática muito forte” (Graziela Rodrigues, 2020 *apud* Unicamp, 2024).

Não foi possível encontrar informações que explicam como o THE funciona para pessoas com deficiência, se os critérios de avaliação são os mesmos e como é feita essa adaptação de acordo com cada necessidade. Pensar em pessoas com deficiência em cursos de dança implica também questionar quais corpos são historicamente legitimados nesses espaços e quais continuam enfrentando barreiras para sua inserção e reconhecimento. A discussão não se limita apenas ao acesso formal às instituições, mas envolve compreender se os processos seletivos, currículos e práticas pedagógicas estão preparados para acolher a diversidade corporal presente na sociedade (Corrêa e Sapucay, 2020). Por isso, a formação em dança passa a exigir revisões que ultrapassem adaptações pontuais, demandando transformações mais amplas nas concepções de ensino, criação e produção artística desenvolvidas no ambiente acadêmico.

Dessa forma, ao analisar a presença de pessoas com deficiência no ensino superior em dança, torna-se fundamental considerar, não apenas os caminhos de ingresso, mas também as condições oferecidas para sua permanência e formação ao longo da graduação. Aspectos como suporte institucional, acessibilidade, acompanhamento pedagógico e políticas de permanência influenciam diretamente as experiências acadêmicas desses estudantes e suas possibilidades de continuidade no curso. Portanto, o próximo capítulo busca compreender de que maneira as instituições de ensino superior têm estruturado mecanismos de apoio e permanência para estudantes com deficiência nos cursos superiores da região Sudeste do Brasil.

3. APOIOS INSTITUCIONAIS OFERECIDOS PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Com a implementação de políticas públicas e ações afirmativas de inclusão, o acesso de pessoas com deficiência no ensino superior foi ampliado representando um avanço significativo. Todavia, ainda está longe de ser o ideal, pois apenas 1% dessa população está presente em alguma graduação (Pletsch, 2014). O ingresso na universidade constitui apenas uma etapa do processo de integração. A permanência e a conclusão da formação acadêmica dependem de condições institucionais que garantam acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e atitudinal, permitindo que os estudantes participem plenamente da vida universitária (Mantoan, 2015). Nesse contexto, torna-se necessário analisar não apenas a presença de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior, mas também os recursos e estratégias disponibilizados para assegurar sua trajetória acadêmica.

Ao analisar os dados sobre escolarização da população com deficiência no Brasil é possível observar que 63,1% não possuem instrução ou não haviam concluído o ensino fundamental, enquanto apenas 7,4% das pessoas com deficiência com 25 anos ou mais haviam concluído o ensino superior (IBGE, 2022). Estudos do ObservaDH indicam que as desigualdades educacionais repercutem também com o mercado de trabalho e às oportunidades de desenvolvimento profissional (Brasil, 2024).

No âmbito das políticas de permanência, diversas legislações e programas foram implementados com o objetivo de garantir condições de acessibilidade e suporte aos estudantes com deficiência, durante sua trajetória acadêmica. Algumas já foram citadas, como a Lei de Cotas, o ProUni, o Fies, a LDB e a LBI. Dispõe-se também do Programa de Acessibilidade na Educação Superior, chamado *Incluir*, com objetivo de criar e consolidar núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino (IFES), que busquem eliminar barreiras, integrando as pessoas com deficiência à vida acadêmica. Há também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que constitui um dos mecanismos previstos para apoiar estudantes com deficiência ao longo de sua trajetória educacional, devendo complementar e não substituir o ensino regular (Gil, 2021). É garantido atendimento educacional especializado no ensino superior, assim como recursos de tecnologia assistiva, adaptações curriculares e avaliações, para que o aluno possa aprender com dignidade. Deve-se observar as mediações

didáticas, pois são elas que dão efetividade aos direitos das pessoas com deficiência, promovendo participação, acesso e aprendizagem com equidade (Arantes e Martini, 2025).

No Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), quando se pauta nos direitos da educação, o Art. 28, concerne ao poder público diversos fatores que buscam uma integração plena no ambiente de ensino, destaca-se sobre o apoio institucional o inciso II e III:

II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

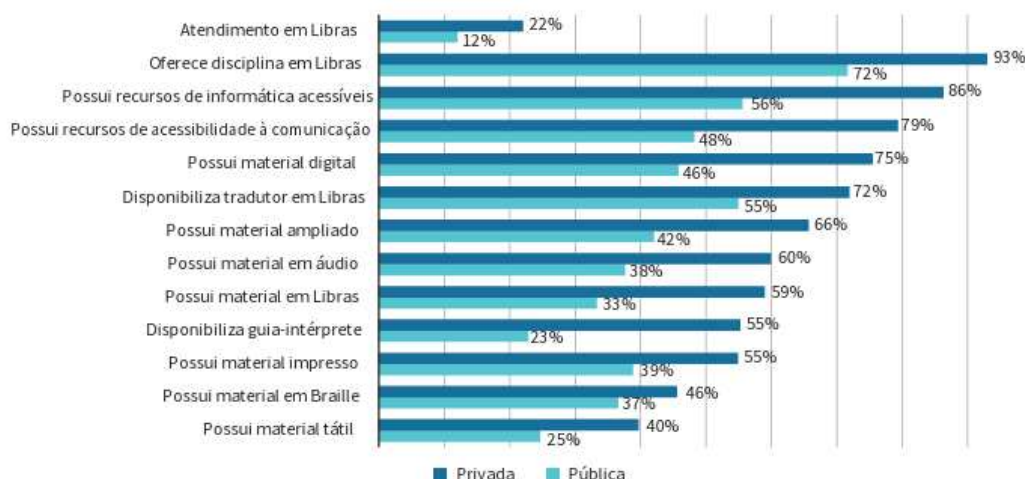
III – Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Demonstrando, assim, que a legislação brasileira não restringe a inclusão ao acesso à universidade, mas estabelece a responsabilidade institucional de criar condições efetivas para permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência (Brasil, 2024). A acessibilidade conduz para que esses se sintam reconhecidos e se reconheçam na sociedade, podendo agir e reagir, trabalhando o sentimento de cidadão em seu amplo sentido (Sasaki, 2019). A formação em dança destaca-se como uma área que exige compreensão ampliada da acessibilidade, envolvendo não apenas a eliminação de barreiras físicas, mas também adaptações metodológicas, comunicacionais e curriculares. O curso envolve componentes práticos, processos criativos, atividades corporais e apresentações artísticas, sendo capazes de contemplar a diversidade corporal presente nos processos de ensino aprendizagem. Práticas pedagógicas flexíveis e recursos acessíveis são fundamentais para que discentes com deficiência possam participar das experiências artísticas, criativas e performativas em condições de equidade (Costas, 2020).

Nessa perspectiva, os dados nacionais sobre acessibilidade nos cursos de graduação, disponibilizados pelo Inep, permitem identificar quais recursos vêm sendo concedido pelas instituições de ensino superior para atender às diferentes necessidades dos estudantes. Ao observar o total de cursos de graduação em 2022, 42.189 (93,9%) informaram possuir acessibilidade, tais como Libras, textos impressos em formatos especiais, possuir recursos de

tecnologia assistiva, entre outros, apresentados na figura 13, corroborando para a aprendizagem de pessoas com deficiências (Brasil, 2024).

Figura 13 - Percentual de cursos que garantem recursos de acessibilidade



Fonte: Brasil, 2024

Nota-se que os dispositivos de acessibilidade mais presentes nos cursos de graduação são aqueles relacionados à comunicação e às tecnologias assistivas. A disciplina de Libras aparece entre os recursos mais difundidos, sendo ofertada por 93% das instituições privadas e 72% das públicas, seguida pelos recursos de informática acessível (86% e 56%, respectivamente) e pelos recursos de acessibilidade à comunicação (respectivos 79% e 48%). Já materiais específicos, como Braille e materiais táteis, apresentam menor incidência (Brasil, 2024).

A existência de marcos legais voltados à inclusão não garante, por si só, que as condições necessárias para a permanência dos estudantes com deficiência estejam efetivamente presentes no cotidiano universitário (Pletsch, 2014). O quadro 6 foi elaborado com base em informações públicas em páginas institucionais, com o objetivo de identificar os principais recursos oferecidos aos estudantes com deficiência, possibilitando uma análise das estratégias adotadas para promover a inclusão e a permanência no ensino superior.

Ressalta-se que, a acessibilidade arquitetônica não foi contemplada nesta análise, uma vez que sua avaliação demandaria observação presencial e conhecimentos técnicos

específicos, extrapolando os objetivos desta pesquisa. Dessa forma, optou-se por analisar apenas os recursos e serviços de acessibilidade identificados nos documentos e informações disponibilizadas pelas instituições em seus canais oficiais.

Quadro 6 – Apoios institucionais ofertados por instituições do Sudeste

Instituição (Sigla)	Informações online sobre acessibilidade	Núcleo de acessibilidade	Intérprete de Libras	Auxílios estudantis	Tecnologia assistivas	Material acessível
UFV	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
UFU	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
UFMG	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
UFRJ	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
FAV	Não	-	-	-	-	-
Unicamp	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
PUCSP	Parcialmente	Sim	Sim	Parcialmente	Sim	Sim
FPA	Não	-	-	-	-	-
UAM	Parcialmente	Sim	Não	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor | Base: Sites institucionais

A análise dos dados apresentados evidencia diferenças significativas entre as instituições de ensino superior da região Sudeste no que se refere à disponibilização e divulgação de recursos voltados à acessibilidade e à inclusão de estudantes com deficiência. Os resultados encontrados contrastam, em certa medida, com os dados da figura 13 que apontam percentuais mais elevados de recursos de acessibilidade nas instituições privadas em diversas categorias (Brasil, 2024). No entanto isso não se mostra evidente na pesquisa acadêmica, é importante destacar que os dois levantamentos analisam dimensões distintas da acessibilidade, enquanto os dados do Inep refletem a declaração institucional sobre a existência desses recursos em âmbito nacional, a presente pesquisa buscou identificar informações disponibilizadas publicamente nos canais institucionais dos cursos e universidades analisados.

Entre as nove instituições analisadas no quadro, cinco apresentaram informações sobre todos os aspectos investigados, em seus canais institucionais. Pode-se observar que essas instituições que possuem recursos para o atendimento de estudantes com deficiência,

geralmente organizadas por meio de núcleos ou diretorias específicas de acessibilidade, são públicas. Além disso, há presença de programas de monitoria para acompanhamento acadêmico, nos quais estudantes bolsistas atuam auxiliando discentes com deficiência em atividades acadêmicas, locomoção no campus e mediação de necessidades específicas (UFRJ, *s.d*).

Por outro lado, a análise do quadro também revelou diferenças na transparência e disponibilidade das informações. Em relação à Faculdade Angel Vianna e à Faculdade Paulista de Artes, não foram encontradas informações institucionais sobre os critérios analisados, o que impossibilita confirmar a existência ou inexistência desses recursos, indicando somente a ausência de informações acessíveis ao público nos canais consultados.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) apresentou resultados intermediários, com informações sobre núcleo de acessibilidade, intérprete de Libras, tecnologias assistivas e materiais acessíveis. Contudo, os auxílios estudantis identificados mostraram-se mais restritos quando comparados às demais instituições, concentrando-se, principalmente, em auxílios relacionados à alimentação e ao transporte. Situação semelhante foi observada na Universidade Anhembi Morumbi, na qual foi possível identificar a existência de um núcleo de apoio institucional e a disponibilização de materiais acessíveis. Entretanto, foram encontradas poucas informações sobre outros recursos específicos voltados à inclusão de estudantes com deficiência, o que pode indicar limitações, tanto na divulgação quanto na oferta desses serviços.

De modo geral, é importante destacar que a presença dessas informações nos sites oficiais não garante, por si só, a efetividade da oferta desses recursos. Os resultados mostram que as universidades públicas analisadas apresentam maior visibilidade e sistematização das políticas de acessibilidade em seus meios institucionais, quando comparadas às instituições privadas. Assim, é possível evidenciar a importância da transparência como elemento complementar às políticas de acessibilidade, sendo necessário o retorno dos estudantes e egressos que as utilizaram, para compreender como essas se materializam na experiência acadêmica cotidiana.

4. DIFICULDADES DA PESQUISA

Durante a realização da pesquisa, foram encontradas algumas limitações, especialmente no que se refere à obtenção de dados sobre o ingresso e a conclusão de cursos de graduação em dança por pessoas com deficiência. Embora tenha sido possível identificar informações gerais sobre os cursos analisados, não foram localizados dados referentes ao número de estudantes com deficiência egressos nos cursos de dança das instituições da região Sudeste. Um dos objetivos da pesquisa consistia na aplicação de um formulário anônimo (apêndice A), a ser encaminhado pelas instituições aos possíveis egressos com deficiência, com o intuito de reunir relatos sobre suas vivências acadêmicas e experiências após a formação. Entretanto, não houve retorno das mesmas.

Outra dificuldade encontrada foi relacionada ao contato com as instituições selecionadas. Inicialmente, foi encaminhado um e-mail apresentando a pesquisa e uma carta de solicitação (apêndice B) destinada às coordenações dos cursos. Nessa comunicação, solicitava-se a identificação de possíveis egressos com deficiência formados entre 2015 e 2025 para o encaminhamento do formulário, bem como a formalização da inexistência de registros, uma vez que essa informação também seria relevante para a investigação. Além do contato por e-mail, foram realizadas tentativas de comunicação por telefone e *WhatsApp*. Enquanto algumas instituições forneceram retorno parcial, como o encaminhamento para outro setor, às solicitações, outras não deram resposta mesmo aos diferentes meios de contato utilizados.

Entre as instituições que forneceram algum tipo de informação, a UFU informou ter identificado uma pessoa ingressante no curso de bacharelado em dança que, durante o processo seletivo, autodeclarou possuir Transtorno do Espectro Autista (TEA). Contudo, esse estudante ainda não concluiu a graduação. A Faculdade Angel Vianna relatou a existência de dois egressos com deficiência, sendo um cadeirante e uma pessoa com deficiência visual. Já a Universidade Estadual de Campinas orientou que a solicitação fosse realizada formalmente por meio do Sistema de Informação ao Cidadão (SIC-Unicamp). Mesmo tentando contato para o setor direcionado, não houve resposta concreta, em contato telefônico posterior, foi informado que a instituição enfrentava um período de greve, o que poderia impactar o funcionamento de alguns setores administrativos.

No caso da Universidade Anhembi Morumbi, o endereço eletrônico disponibilizado para contato encontra-se inativo. Em comunicação telefônica, foi informado que qualquer consulta relacionada ao tema deveria ser realizada presencialmente na unidade Mooca, em São Paulo. Tal exigência inviabilizou a continuidade da solicitação em razão das limitações logísticas e financeiras para o deslocamento.

Por sua vez, a PUC-SP, a UFRJ, a UFMG, a Faculdade Paulista de Artes e a Universidade Federal de Viçosa não forneceram nenhum retorno às solicitações realizadas, mesmo após múltiplas tentativas por diferentes canais de comunicação.

Diante dessas limitações, a análise desenvolvida neste trabalho restringiu-se às informações disponibilizadas publicamente nos canais institucionais oficiais ou em sites governamentais. Dessa forma, apesar de identificar a existência e a divulgação de políticas, serviços e recursos voltados à acessibilidade, não foi possível avaliar sua efetividade, qualidade ou impacto na trajetória acadêmica dos discentes com deficiência, sobretudo de cursos de dança. A ausência de dados sistematizados e a dificuldade de acesso às informações também evidenciam a necessidade de maiores investimentos em mecanismos de acompanhamento da permanência e da formação de estudantes com deficiência no ensino superior e de transparência institucional sobre seus auxílios.

CONCLUSÃO

Em suma, a compreensão do que é uma pessoa com deficiência ultrapassa perspectivas biomédicas, passando a considerar barreiras presentes na sociedade e não apenas suas condições individuais. O reconhecimento do modelo biopsicossocial foi um marco importante para ampliar o olhar para pessoas com deficiência como um todo, buscando garantir condições de equidade. Embora avanços legislativos e conceituais tenham sido adquiridos, dados educacionais revelam dificuldades enfrentadas que vão desde o acesso inicial à escolarização até o ensino superior.

As políticas educacionais de democratização do ensino superior contribuíram para ampliar o acesso das pessoas com deficiência às instituições de ensino. No entanto, o ingresso na universidade não garante, por si só, condições adequadas de permanência, participação e conclusão da formação acadêmica, representando ainda um obstáculo que precisa ser superado. Sendo necessária a realização de estratégias, a capacitação de docentes e a implementação de materiais de recurso, avaliando necessidades individuais dos discentes, proporcionando a participação integral desses.

O curso de dança se difundiu nas últimas décadas graças a políticas de expansão e acesso, mas ainda é presente a disparidade regional, concentrando-se prerrogativamente no Sudeste. É possível observar que a quantidade de instituições privadas no Brasil supera em números as públicas, porém se tratando do curso de dança, a sua maioria é da rede pública, sendo 5 universidades e 9 cursos. As quais, ao analisar dados públicos, apresentaram melhores ofertas e divulgação de recursos voltados à acessibilidade, exibindo estruturas mais consolidadas de apoio, enquanto outras disponibilizam poucas informações, evidenciando a ausência de um padrão institucional.

A pesquisa também evidenciou dificuldades para localizar dados sobre estudantes com deficiência relacionados ao curso de dança. Questionando se essa limitação seria a falta de produção, organização e divulgação ou a falta de admissão de pessoas com deficiência ao curso. Entretanto, essa ausência de registros pode ser compreendida como um dado significativo, essa escassez de registros sobre artistas da dança com deficiência no Sudeste retrata um processo de invisibilização, se manifestando na limitada produção de conhecimento sobre suas trajetórias formativas e profissionais.

Ao compreender o corpo com deficiência percebe-se que ao longo da história ele é marcado por constates processos de exclusão, preconceitos, e discriminação, raramente ocupando posições de destaque. Assim, mais do que garantir espaços de participação, torna-se fundamental reconhecer esses sujeitos como artistas e produtores de conhecimento, capazes de construir proposições estéticas próprias e de ampliar as formas de compreensão sobre corpo, movimento e criação na dança.

Diante do exposto há evidências da necessidade de futuras pesquisas que contemplem as demandas de estudantes e egressos com deficiência, uma vez que são trajetórias que permitem avaliar os apoios institucionais e como se convertem em condições reais de permanência, participação e conclusão da formação superior em dança. Possibilitando, assim, compreender como essas políticas se materializam no cotidiano universitário e quais desafios subsistem para a formação desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Giordano Muneiro; MARTINI, Luiz Cesar. Legislação brasileira: diretrizes para inclusão educacional de pessoas com deficiência e inclusão de discentes no ensino superior. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 10, p. 1-15, 2025. DOI: 10.56238/arev7n10-018.

BARON, Ivan. **Guia anticapacitista**. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/guia-anticapacitista-por-ivan-baron-pdf-free.html>. Acesso em: 7 jun. 2026.

BOAVENTURA, Paulo Roberto Resende. **O paradigma social da deficiência e a inclusão fundamentada na autonomia e dignidade**. Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM), 3 dez. 2025. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/artigos/2402/O+Paradigma+Social+da+Defici%C3%Aancia+e+a+Inclus%C3%A3o+Fundamentada+na+Autonomia+e+Dignidade>. Acesso em: 05 jun. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Câmara aprova projeto que regulamenta a profissão de dançarino**, 7 abr. 2026. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1260893-CAMARA-APROVA-PROJETO-QUE-REGULAMENTA-A-PROFISSAO-DE-DANCARINO>. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**: Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 jun. 2026.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. 3º Ed. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. ISBN: 978-85-7018-978-3 Acesso em: 23 fev 2026

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) **Inep divulga resultado do Censo Superior 2024**, Brasília, 22 set. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/inep-divulga-resultado-do-censo-superior-2024>. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) **Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades**, Brasília, 20 nov. 2023. Disponível

em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades>. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Brasília (Inep) **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**, Brasília, 2024. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf ISBN 978-65-5801-104-0 Acesso em: 18 jun. 2026

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000:**

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 18 jun. 2026

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 fev 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Câmara aprova projeto que regulamenta a profissão de dançarino no Brasil**. Brasília, DF, 9 abr. 2026. Disponível em:

<https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/camara-aprova-projeto-que-regulamenta-a-profissao-de-dancarino-no-brasil>. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC**. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em:

<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Cotas**. Brasília, 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/lei-de-cotas> Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pessoas com deficiência passam a ter direito a cotas em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544-lei-de-cotas>

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais (REUNI)**. Brasília, 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> Acesso em: 22 mar. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, 2008. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/9891/1/Portaria%20Ministerial%20nº%20555.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/Referenciais-Curriculares-Nacionais-v-2010-04-29.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Brasília: MEC/SESu, 2010. 26-27 p.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Caracterização das deficiências**: orientações para fins de cumprimento do art. 93 da Lei nº 8.213/91. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.sinicesp.org.br/inclusao/publicações/orientacoes_pcd_2018.pdf. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Capacitismo**: o que é, como combater e por que é tão importante falar sobre o tema. Brasília, 11 jan. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/capacitismo-o-que-e-como-combater-e-por-que-e-tao-importante-falar-sobre-o-tema>. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Dados do ObservaDH sobre pessoas com deficiência evidenciam desigualdades em relação à educação e trabalho**. Brasília, 28 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/dados-do-observadh-sobre-pessoas-com-deficiencia-evidenciam-desigualdades-em-relacao-a-educacao-e-trabalho>. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Novo Plano Viver Sem Limite**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/acoes-e-programas/plano-novo-viver-sem-limite>. Acesso em: 5 jun. 2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Observatório Nacional dos Direitos Humanos (ObservaDH)**. Brasília, 30 mar. 2026. Disponível em: <https://observadh.mdh.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **IBGE divulga censo sobre pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF, 23 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulga-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 18 jun. 2026.

CALABRE, Lia. **Políticas culturais no Brasil: dos anos 1930 ao século XXI**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. ISBN: 9788522512768

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Tabela de áreas do conhecimento**. Brasília, 2005. Disponível em <https://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2026.

CORDEIRO, A. G. de S. L. Pessoas com deficiências: cidadania e inclusão escolar/ People with disabilities: citizenship and school inclusion. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 21580–21591, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n10-307. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/4080>. Acesso em: 19 jun. 2026.

CORRÊA, Rafaella; SAPUCAY, Ana Flávia. **O corpo com deficiência que dança: um olhar antropológico da existência**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REFLEXÕES CÊNICAS CONTEMPORÂNEAS, 5., 2020. Anais do V Simpósio Internacional Reflexões Cênicas Contemporâneas. [S.l.]: Lumearte Produções, 2020.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. Dança, deficiência, educação acessível e formação de professores: experiências e teorizações em percurso. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 085–114, 2020. DOI: 10.5965/19843178164202085. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/18313>. Acesso em: 19 jun. 2026.

DE ALBUQUERQUE, S. V. O plano de desenvolvimento da educação (PDE) como base da política educacional para a educação básica: a questão da qualidade. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 14, n. 12, p. 21762–21776, 2023. DOI: 10.7769/gesec.v14i12.3283. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/3283>. Acesso em: 19 jun. 2026.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/600082166/O-que-e-deficiencia-LIVRO-Debora-Diniz-AC>. Acesso em: 7 jun. 2026. ISBN 978-85-11-00107-5

EMERSON, Maycon. **Lei de cotas para deficientes nas universidades: como funciona?** Revisão de Marcus Peterson. 3 jul. 2024. Disponível em: <https://marcuspeterson.adv.br/blog/lei-de-cotas-para-deficientes-nas-universidades/>. Acesso em: 7 jun. 2026.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013. DOI: 10.23925/ls.v17i31.25723. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2026.

FUNDAÇÃO FHC. **Linha do Tempo**: direitos das pessoas com deficiência. São Paulo: Fundação FHC, 2022. Disponível em: https://fundacaoofhc.org.br/linhasdotempo/wp-content/uploads/2025/09/20221116-FFHC-LT_PCD-Acessivel.pdf. Acesso em: 4 mai. 2026.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 10 jun. 2026.

GIL, Marta. **Linha do tempo**: leis, diretrizes e programas sobre Educação Especial. Câmara Paulista para Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2021. Disponível em: <https://www.camarainclusao.com.br/artigos/linha-do-tempo-leis-diretrizes-e-programas-sobre-educacao-especial/>. Acesso em: 14 jun. 2026.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID). Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2019/03/A-pessoa-com-deficiencia-e-sua-relação-com-a-história-da-humanidade.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista**: resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 14 jun. 2026.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**: 16ª edição. São Paulo, 2026. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-16/brasil/>. Acesso em: 7 jun. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MATOS, Luciana. **Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro**. In: SANTOS, Rosirene Campêlo dos; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **O**

ensino da dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências. Goiânia: Kelps, 2011. p. 41-56. ISBN: 978.85.8106.151-1

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. ORCID: orcid.org/0000-0002-5536-7171

MENTONE, Flávia. Modelo biopsicossocial. **Reponto**, 11 jul. 2024. Disponível em: <https://reponto.com.br/modelo-biopsicossocial/>. Acesso em: 18 jun. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **World Programme of Action Concerning Disabled Persons**. New York: United Nations, 1982. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/world-programme-of-action-concerning-disabled-persons.html>. Acesso em: 18 jun. 2026.

PERES, Edis Henrique. **PcDs no ensino superior quase triplicam em dez anos, mas ainda são menos de 1% dos estudantes**. R7, Brasília, 7 maio 2025. Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/pcds-no-ensino-superior-quase-triplicam-em-dez-anos-mas-ainda-sao-menos-de-1-dos-estudantes-07052025/> Acesso em: 7 jun. 2026.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro 1. **Educar em Revista**, n. spe.3, p. 87–106, 2017. DOI: doi.org/10.1590/0104-4060.51042

RIBEIRO, Gilvania Wanderley de Andrade. **Inclusão e segregação de estudantes com deficiência: desafios e perspectivas**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 9., 2023. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID1016_TB7974_03082023200715.pdf. Acesso em: 5 jun. 2026.

RIZ, Katiúska Scuciato de, **Ensino superior em dança: trajetória de formação e mercado de trabalho na perspectiva dos artistas formados pela universidade estadual de campinas**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. CAMPINAS, 2009. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1612020>

ROCHA, Luiz Renato Martins da; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219961, 2022. DOI: [10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048](https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048)

SANTANNA, Giulia Borges; GOMES, Ricardo de Souza. A Lei Brasileira de Inclusão e as falhas na inserção dos portadores de transtorno do espectro autista na área educacional. **Revista de Iniciação Científica e Extensão da Faculdade de Direito de Franca**, Franca, v. 4, n. 1, p. 145-158, jun. 2019. DOI: [10.21207/2675-0104.2019.917](https://doi.org/10.21207/2675-0104.2019.917)

SANTOS, Israel Souza. **Perfil de atuação do egresso da Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Alagoas – UFAL**. 2016. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019. ISBN: 9786580514083

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: **Autores Associados**, 2008. DOI:10.1590/S1413-24782008000100016

SENKEVICS, A. S.. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e182839, 2018. DOI: doi.org/10.1590/S1678-4634201844182839

STOPA, Rosimeire de Oliveira; SANTOS, Juliana Aparecida dos; SILVA, Karina Aparecida da; SILVA, Simone Aparecida Capellini da. A Educação Especial nas diferentes versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023. DOI: 10.5902/1984686X69178.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. **Deficiência em cena: desafios e resistências da experiência corporal para além das eficiências dançantes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9214>. Acesso em: 14 fev. 2026

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 18 fev. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Vestibular Unicamp realiza provas de habilidades específicas para 4 cursos**. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 11 dez. 2024. Disponível em: <https://jornal.unicamp.br/noticias/2024/12/11/vestibular-unicamp-realiza-provas-de-habilidades-especificas-para-4-cursos/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Escola de Educação Física e Desportos. **Graduação em Teoria da Dança**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2026. Disponível em: <https://eefd.ufrj.br/graduacao-em-teoria-da-danca>. Acesso em: 8 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva**. Rio de Janeiro: UFRJ, [s.d.]. Disponível em: <https://acessibilidade.ufrj.br/>. Acesso em: 21 jun. 2026.

WOSNIAK, Cristiane. A universidade e a formação do artista-docente da(na) dança. **O Teatro Transcende**, Blumenau, v. 22, n. 1, p. 3-18, 2017. DOI: doi.org/10.7867/2236-6644.2017v22n1p03-18

APÊNDICE A - FORMULÁRIO ANÔNIMO EGRESSOS

Pesquisa acadêmica – Ensino superior em Dança e inclusão de pessoas com deficiência

Olá!

Este formulário faz parte da pesquisa intitulada **“Pessoas com deficiência no ensino superior em Dança: um panorama dos cursos de graduação na região Sudeste do Brasil”**, desenvolvida pela discente Andressa Monique como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A pesquisa tem como objetivo analisar, a partir de dados institucionais e documentos públicos, os tipos de deficiência presentes entre egressos dos cursos de graduação em Dança no Sudeste, identificar quais apoios institucionais foram oferecidos ou faltaram durante a formação e refletir sobre os impactos dessa formação na atuação profissional e artística de pessoas egressas após a graduação

A participação é **voluntária, anônima** e todas as informações fornecidas serão utilizadas **exclusivamente para fins acadêmicos**.

Antes de iniciar o questionário, pedimos que leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a seguir.

Caso tenha alguma dúvida pode entrar em contato pelo e-mail: andressa.monique@ufu.br

Sessão 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa intitulada **“Pessoas com deficiência no ensino superior em Dança: um panorama dos cursos de graduação na região Sudeste do Brasil”**, desenvolvida por **Andressa Monique**, estudante do curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob orientação de Alexandre Molina

A pesquisa tem como objetivo analisar, a partir de dados institucionais e documentos públicos, os tipos de deficiência presentes entre egressos dos cursos de graduação em Dança no Sudeste, identificar quais apoios institucionais foram oferecidos ou faltaram durante a formação e refletir sobre os impactos dessa formação na atuação profissional e artística dos egressos após a graduação

Sua participação consistirá em responder a este questionário online, com duração aproximada de **15 a 20 minutos**. Não haverá qualquer tipo de risco físico, psicológico ou moral, e não serão solicitadas informações que permitam sua identificação pessoal.

A participação é **totalmente voluntária**, podendo você desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Os dados coletados serão tratados de forma confidencial, utilizados apenas para fins acadêmicos e apresentados de forma coletiva, sem identificação dos participantes.

Ao selecionar a opção **“Li e concordo em participar da pesquisa”**, você declara que leu e compreendeu as informações acima e concorda voluntariamente em participar.

☐ Li e concordo em participar da pesquisa

Seção 2

Sobre a graduação _____

Você se identifica como pessoa com deficiência (PCD)?

☐ Sim

☐ Não

Qual tipo de deficiência você possui?

☐ Física

☐ Auditiva

☐ Visual

☐ Intelectual

☐ Múltipla

Outro: _____

Em qual estado da região Sudeste você cursou a graduação em Dança?

☐ Minas Gerais

☐ São Paulo

☐ Rio de Janeiro

Em qual Instituição?

Qual o tipo de graduação em Dança que você realizou?

☐ Licenciatura

☐ Bacharelado

☐ Licenciatura e Bacharelado

Em que ano você ingressou no curso?

Em que ano concluiu o curso?

Durante a graduação, você considera que a instituição ofereceu condições adequadas de acessibilidade arquitetônica?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

Se sua resposta foi "sim ou parcialmente" na pergunta acima fale mais sobre por favor

Como você avalia a estrutura curricular do curso?

A instituição ofereceu algum tipo de apoio específico para sua permanência no curso?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei informar

Caso sua resposta seja "sim" fale quais os apoios fornecidos

Você enfrentou dificuldades relacionadas à acessibilidade pedagógica (metodologias, avaliações, adaptações)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se "sim" fale mais sobre por favor

Você considera que o curso de Dança contemplou a diversidade de corpos em seus conteúdos e práticas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

Ao longo da graduação, você sentiu que sua condição de pessoa com deficiência impactou sua permanência no curso?

☐ Sim

☐ Não

Houve alguma disciplina específica que, embora não oferecesse recursos formas de acessibilidade, se mostrou surpreendentemente inclusiva pela metodologia do professor?

☐ Sim

☐ Não

Outro: _____

Como era a sua relação com os colegas de turma?

Como você avalia sua saúde emocional durante a graduação? Sentiu-se sobrecarregado em algum momento?

☐ Sim

☐ Não

Caso deseje, descreva brevemente algum desafio enfrentado durante sua formação em Dança

Se você pudesse voltar ao primeiro dia de aula e dar um conselho à coordenação do seu curso sobre como receber um aluno com a sua deficiência, o que você diria

Sessão 3

Após finalizar a graduação

Você considera que sua formação em Dança contribuiu para sua inserção no mercado de trabalho?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

Após a graduação, você atua profissionalmente na área da Dança?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

Se sim qual sua linha de trabalho? Docência, performance, projetos sociais, produção cultural, pesquisa, etc.

Qual seu modelo de trabalho atual?

☐ Formal

☐ Informal

Sentiu alguma dificuldade para inserção no mercado de trabalho?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

Você sente que há barreiras no mercado de trabalho por ser uma pessoa PcD?

APENAS PARA QUEM ESTAVA NA VERSÃO TESTE Responda por favor o que pode melhorar nesse formulário? Teve perguntas sem sentido ou alguma que ficou faltando? Ou para você está tudo certo?

APÊNDICE B – CARTA COORDENAÇÃO (MODELO UFU)

Prezada Prof.^a Patrícia Chavarelli da Universidade Federal de Uberlândia,

Com cordiais cumprimentos apresento a pesquisa acadêmica intitulada “Pessoas com Deficiência no Ensino Superior em Dança: Um panorama dos cursos de graduação na região Sudeste do Brasil”, desenvolvida no âmbito do Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação do Professor Alexandre José Molina.

A pesquisa tem como objetivo analisar, a partir de dados institucionais e documentos públicos, os tipos de deficiência presentes entre egressos dos cursos de graduação em Dança no Sudeste nas modalidades Licenciatura e Bacharelado, identificar quais apoios institucionais foram oferecidos ou faltaram durante a formação e refletir sobre os impactos dessa formação na atuação profissional e artística de pessoas egressas após a graduação.

Nesse sentido, solicitamos, respeitosamente, a colaboração no encaminhamento do questionário em anexo a egressos do curso que se identifiquem como Pessoas com Deficiência que tenham concluído a graduação no período de 2015 a 2025. Ressaltamos que nenhum dado pessoal ou sensível será solicitado à instituição, cabendo exclusivamente aos participantes a decisão de responder ou não ao questionário.

Informamos ainda que:

- a participação é voluntária e anônima
- os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos
- a pesquisa segue os princípios éticos vigentes para estudos na área de Ciências Humanas.

Caso a Instituição possua também dados institucionais públicos relacionados à acessibilidade, presença de estudantes ou professores com deficiência no curso estes poderão contribuir significativamente para a pesquisa. Peço também que, independentemente da resposta, solicitamos a gentileza de enviar esses dados para o e-mail: spirax.pesquisa@iarte.ufu.br

Desde já, agradecemos imensamente a atenção e a colaboração, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Link da pesquisa:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfj6msi-HJ7_gofLYRGnPIyu9LLxVgyuLLY7Tc-Z9BhbQwbVQ/viewform?usp=header

Atenciosamente,

Alexandre José Molina – Orientador

E-mail: alexandre.molina@ufu.br

Andressa Monique Santana Ferreira Graduanda em Dança pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Email: andressa.monique@ufu.br

Telefone: 34 99894-4535